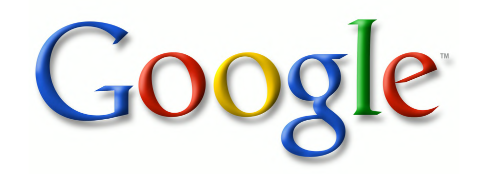
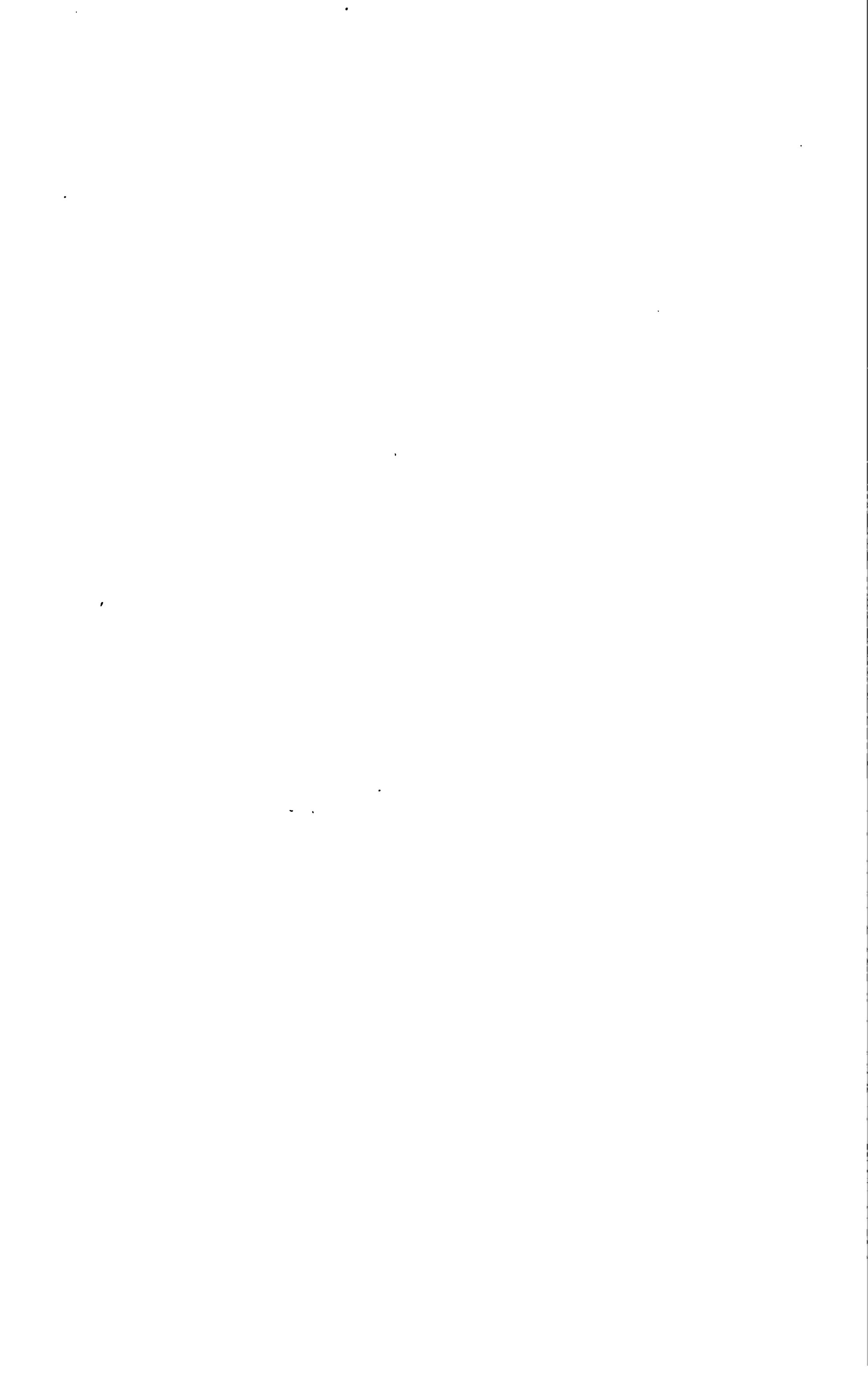
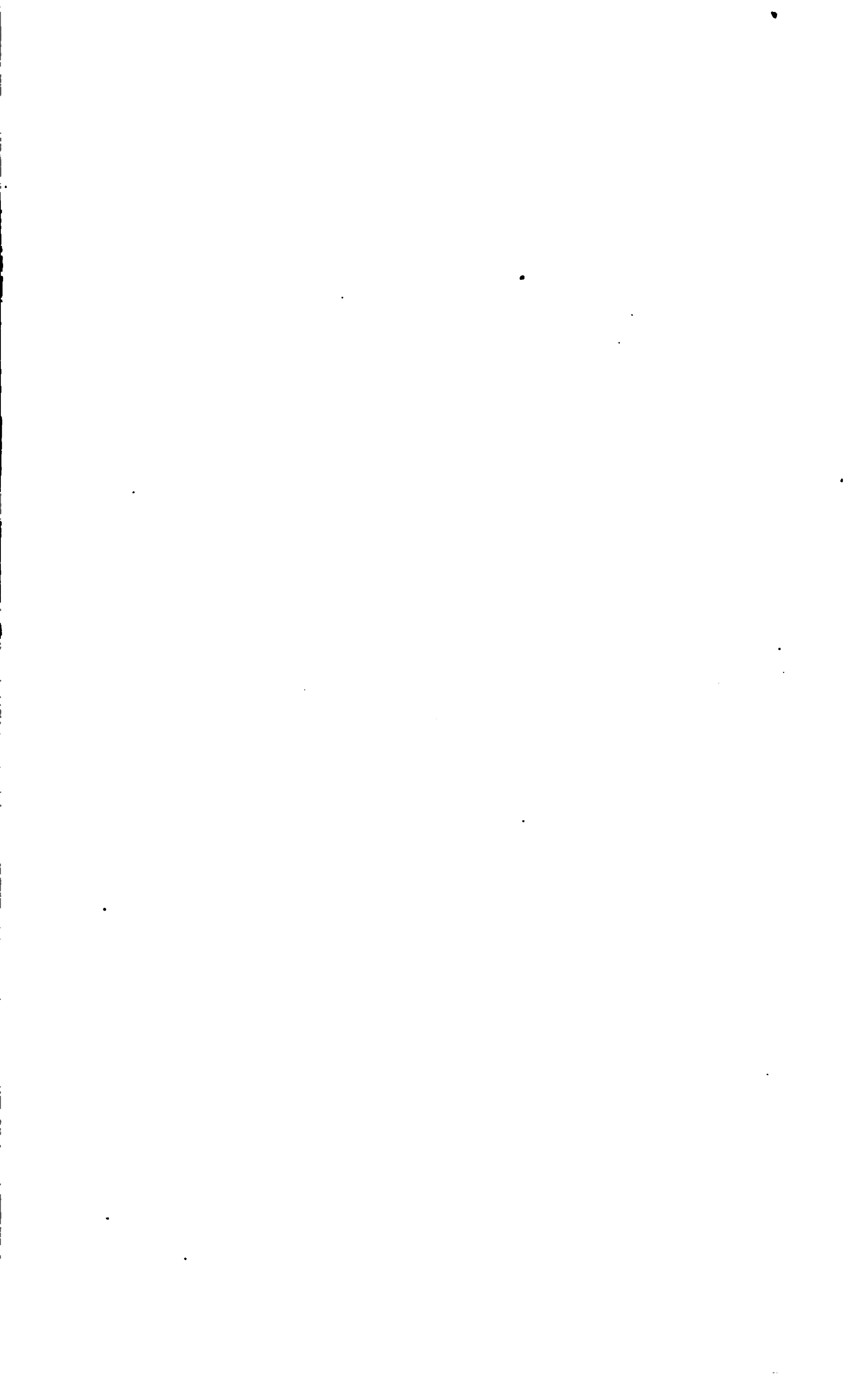












# GRUNDRISS

DER

# PÄDAGOGIK

VON

HERMANN KERN.

---

VIERTE AUFLAGE.

---

BERLIN,
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1887.

# Vorrede

## zur ersten Auflage.

Das Erziehungswesen erfreut sich in unserer Zeit bei allen Gebildeten einer besonders lebhaften und thätigen Teilnahme. Um so weniger dürfen wir unser Ohr den tadelnden Urteilen verschliefsen, welche über die zu Tage tretenden Eigentümlichkeiten und Ergebnisse der heutigen Erziehung ausgesprochen werden. Es ist vor allem der Mangel an scharf ausgeprägten Individualitäten, welchen man als eine Folge der jetzigen Jugendbildung ansieht. Man wirft insonderheit der Schule vor, dafs sie sich oft dazu drängen lasse, ihren Zweck nicht im Innern des Zöglings, sondern in äufseren Dingen zu suchen, dafs sie ihr Hauptziel nicht in dem finde, was der Persönlichkeit des Zöglings einen höheren sittlichen Wert verleiht, sondern in den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren Besitz gewisse Vorteile im öffentlichen Leben sichert. Man beklagt es, dafs vielfach die rechte Einheit in dem Thun derer fehle, welche an denselben Zöglingen nach- und nebeneinander das Erziehungsgeschäft vollziehen. Man behauptet, sie vergäfsen nur zu oft, dafs die Erziehung von ihrem Anfange bis zu ihrem Ende eine einzige, in sich zusammenhängende, nach einheitlichem Plane geregelte Thätigkeit sein mufs und dafs für die Bildung der Persönlichkeit alles verloren geht, was, ohne Verbindung mit der übrigen Gedankenwelt, im Geiste für sich bleibt. Man findet in der äufseren und inneren Organisation unseres

Schulwesens ein Streben nach einer zu grofsen Gleichförmigkeit der zu derselben Gattung gehörigen Schulen anstatt des entgegengesetzten Strebens nach der für die freie Entwickelung der Individualitäten unerläfslichen Mannigfaltigkeit.

Mögen solche und ähnliche Vorwürfe auch nicht zutreffen, wenn sie mit dem Anspruche auf Allgemeingültigkeit gemacht werden, so enthalten sie doch jedenfalls eine ernste Mahnung, alle Mittel zu ergreifen, welche ihnen den Boden zu entziehen geeignet sind. Zu diesen Mitteln gehört sicher in erster Linie die pädagogische Bildung der Lehrer, welche an den sog. allgemein bildenden Schulen wirken und daher durch ihren Unterricht sowie durch Regierung und Zucht, soweit diese letzteren der Schule obliegen, erziehen sollen. Ein bewufstes pädagogisches Verfahren ist jedem an der Erziehung Mitwirkenden unmöglich, wenn er die ihm gestellte Aufgabe nicht in ihrem Verhältnisse zu den übrigen Erziehungsaufgaben und zum letzten Zwecke aller Erziehung zu erfassen vermag. Die Befähigung hierzu wird aber nicht ohne Studium der theoretischen Pädagogik erworben.

Wer den pädagogischen Aufsätzen Beachtung geschenkt hat, welche ich früher an verschiedenen Orten veröffentlicht habe, weifs, dafs ich von der Überzeugung durchdrungen bin, dem pädagogischen Denken sei der richtige Weg von Herbart und denen, die sich ihm angeschlossen haben, vorgezeichnet worden. Es könnte daher befremden, dafs ich es trotzdem unternehme, mit einer neuen Darstellung der Pädagogik hervorzutreten. Allein Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ und sein „Umrifs pädagogischer Vorlesungen“ bereiten dem Verständnisse eines Anfängers im Studium der Pädagogik manche nicht leicht zu überwindende Schwierigkeit und gehen auf die in Wirklichkeit gegebenen pädagogischen Verhältnisse nur wenig ein. Die auf Herbarts Grundsätzen beruhende meisterhafte Bearbeitung der Pädagogik von T. Ziller ist teils noch unvollendet, da bis jetzt nur die Einleitung, die Lehre von der Regierung und der erste Teil der Unterrichtslehre erschienen sind; teils ist insbesondere die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ wegen ihres Stoffreich-

tums nicht für das erste Studium berechnet. K. V. Stoys „Encyklopädie der Pädagogik“ ist zwar ein trefflicher Wegweiser auf dem Gesamtgebiete der Pädagogik, soll aber kein durchgearbeitetes System derselben liefern. L. Strümpell endlich will in seinem bekannten Buche („Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart“), wie er selbst sagt, nur übersichtlich mitteilen, was sich über pädagogische Gegenstände in Herbarts Schriften vorfindet. Es ergiebt sich hieraus von selbst, welche Lücke in der pädagogischen Litteratur der Herbartschen Schule noch auszufüllen bleibt. Ob es mir einigermafsen gelungen ist, dies zu thun, mufs ich dem Urteile anderer überlassen.

Wie viel ich den eben genannten pädagogischen Schriften sowie den noch ausdrücklich hervorzuhebenden Arbeiten O. Willmanns zu verdanken habe, ist leicht zu erkennen, mufs aber von mir an dieser Stelle besonders erwähnt werden.

Berlin, den 11. Mai 1873.

**H. Kern.**

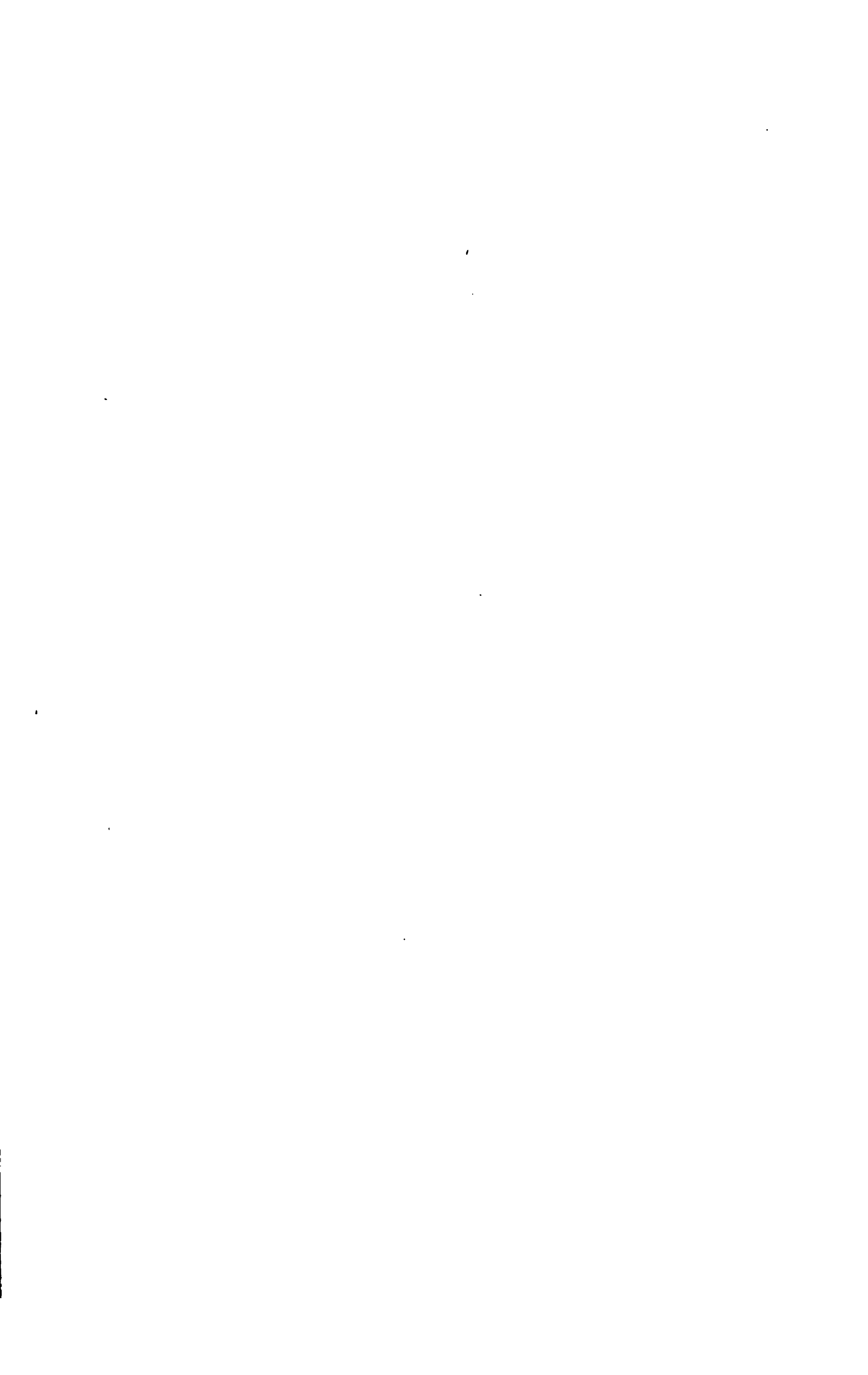
# Vorrede
## zur vierten Auflage.

Die vorliegende vierte Auflage des Grundrisses der Pädagogik stimmt im grofsen Ganzen mit den vorhergehenden Auflagen überein; aber im einzelnen ist in ihr mehr als in der zweiten und dritten (1877 und 1881) verändert. Der auf die Geschichte der Pädagogik bezügliche Abschnitt (S. 13 ff.) wurde wesentlich erweitert, aber nicht in der Absicht, einen Leitfaden für diesen Teil der Geschichte einzufügen, sondern um eine Anleitung zu seinem Studium zu geben. Die Lehre von den „Formalstufen" des Unterrichts mit der Lehre von der Methode des Unterrichts in der Weise der Zillerschen Schule zu vereinigen, habe ich mich trotz aller, ich möchte sagen, jahrelangen Überlegung aus mannigfachen Gründen nicht entschliefsen können. Wie ich mir das Verhältnis beider zu einander denke, habe ich durch einzelne Änderungen anzudeuten gesucht. Die gröfste Versuchung zu Erweiterungen bot das Kapitel über die Schule und namentlich das über die Arten derselben. Ich habe mich damit begnügt, das darzulegen, was ich als wichtigste Folgerungen aus meinen pädagogischen Grundanschauungen ansehe, die Kritik anderer Ansichten und Einrichtungen möglichst vermeidend. Die Auffassung der Schule als einer allgemein bildenden Erziehungsanstalt habe ich streng festzuhalten mich bemüht, unter Abweisung jedes Nützlichkeitsprinzips alles ausschliefsend, wodurch die Schule zu einer Vorbildungsanstalt für bestimmte Studien und Berufsthätigkeiten wird.

Das über ihr Verhältnis zu Gemeinde, Kirche und Staat Gesagte ist einer durchgreifenderen Änderung unterzogen worden. Den Anregungen zu einer mehr praktischen Behandlung der Pädagogik habe ich nicht Folge leisten zu müssen geglaubt. Ich wollte ein Buch bieten, dessen Studium der pädagogischen Thätigkeit vorausgehen soll, um dem jungen Manne die Gesichtspunkte zu geben, unter welchen er jene Thätigkeit von ihrem Anfange an auffassen mufs, um die Gedanken in ihm anzuregen, welche ihn leiten sollen bei der selbständigen Beantwortung der einzelnen ihm in seiner Praxis entgegentretenden Fragen, und um die Zielpunkte aufzustellen, nach deren Erreichung er in seinem pädagogischen Thun zu streben hat. Es fehlt uns nicht an trefflichen Büchern über praktische Pädagogik; aber vor ihrem Studium, welches erst in der Zeit der pädagogischen Berufsthätigkeit an seiner Stelle ist, scheint das einer theoretischen Pädagogik notwendig. Möge gegenwärtiger Grundrifs diesem letzteren Studium zu dienen nicht ungeeignet befunden werden, und möge er, so schliefsen wir mit dem Vorworte der dritten Auflage, auch in der neuen Gestalt einigen Anklang finden und die Überzeugung von der Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung der Lehrer verbreiten helfen!

Berlin, Neujahr 1887.

**H. Kern.**



# Inhalt.

## Einleitung.



## Erste Abteilung.

## Allgemeine Pädagogik.

### Erster Abschnitt.

### Die Lehre vom Unterrichte.

#### 1. Kapitel.

#### Der Zweck des Unterrichts.

Seite

## 2. Kapitel.

### Der Stoff des Unterrichts.



## 3. Kapitel.

### Die Anordnung des Unterrichts.



## 4. Kapitel.

### Die Methode des Unterrichts.

Seite

## Zweiter Abschnitt.

# Die Lehre von der Regierung.

### 1. Kapitel.

### Der Zweck der Regierung.



### 2. Kapitel.

### Die Maſsregeln der Regierung.



## Dritter Abschnitt.

# Die Lehre von der Zucht.

### 1. Kapitel.

### Der Zweck der Zucht.



### 2. Kapitel.

### Das Verfahren der Zucht.

Seite

# Zweite Abteilung.

# Spezielle Pädagogik.

## 1. Kapitel.

## Allgemeine Übersicht.



## 2. Kapitel.

## Die Schule im allgemeinen.



## 3. Kapitel.

## Die Arten der Schule.



---

# Einleitung.

## § 1.

Die **Pädagogik** ist die Wissenschaft von der Erziehung. In dem Begriffe der **Erziehung** tritt uns vor allem der Gegensatz des **Erziehers** und des **Zöglings** entgegen. Jener, der Erwachsene, Mündige, wirkt auf diesen, den noch Jugendlichen, Unmündigen ein. Eine Einwirkung kann absichtslos, zufällig, ja sogar unbewufst geschehen. Dies gilt aber nicht von derjenigen Einwirkung, welche der Erzieher auf den Zögling übt; diese geht vielmehr aus ganz bestimmten Absichten hervor und macht sich recht eigentlich zur Aufgabe, das, was aus dem Zöglinge werden soll, nicht dem Zufalle zu überlassen. Das Geschäft der Erziehung setzt ein bestimmtes Ziel voraus und darf nicht unternommen werden ohne genaue vorherige Überlegung des Weges, welcher sicher zu diesem Ziele führt. Die Erziehung ist eine **absichtliche, planmäfsige** Einwirkung des Erziehers auf den Zögling.

Aber nicht der **ganze** Mensch ist das Objekt der Erziehung. Es ist eine willkürliche Umdeutung des Wortes, wenn man von einer körperlichen Erziehung spricht. Dafs die leibliche Gesundheit und Ausbildung für die Erziehung von grofser Bedeutung ist, ergiebt sich zwar schon aus dem Verhältnisse des Leibes zur Seele; aber aus diesem Verhältnisse folgt nur, dafs die Erziehung, die auf den Geist wirken will, als Vorbedingung für das Gelingen ihrer Wirksamkeit u. a. einen gesunden, tüchtigen Körper verlangen mufs, dafs der Erzieher wissen soll, welchen leiblichen Einflüssen das geistige Leben seines Zöglings unterworfen ist, und

nie vergessen darf, dafs die Gemeinschaft unseres Geistes mit der Aufsenwelt allein durch die Organe des Körpers vermittelt wird. Jedenfalls werden wir daher in der Pädagogik auch die Pflege und Ausbildung des Körpers wiederholt zu berühren, aber nicht etwa zwei koordinierte Abschnitte, von der leiblichen und von der geistigen Erziehung, zu unterscheiden haben. Der Erzieher mufs sich durch den Arzt ergänzen lassen, aber nicht selbst Arzt sein wollen. Das Interesse des Erziehers für das körperliche Gedeihen seines Zöglings ist ein mittelbares; der eigentliche Zielpunkt der Erziehung ist im Geiste des Zöglings zu suchen.

Nicht auf den ganzen Menschen also erstreckt sich die Erziehung; aber den ganzen innern Menschen soll sie gestalten. Nicht nur den einen oder den andern Teil des Gedankenkreises will der Erzieher in seinem Zöglinge anbauen; nicht zu gewissen einzelnen geistigen Thätigkeiten will er ihn befähigen, nicht nur dem einen oder andern geistigen Streben eine bestimmte Richtung anweisen; nicht zur Lösung irgend einer speziellen dem Geiste des Menschen gestellten Lebensaufgabe will er den Zögling geschickt machen. An die ganze geistige Persönlichkeit des Zöglings wendet er sich; ihr will er eine bestimmte Gestalt geben, welche sich in jedem Streben und in jeder Lage des Lebens geltend macht.

Erziehung ist nach dem bisher Gesagten eine planmäfsige Einwirkung auf den Zögling, welche eine bestimmte feste Gestaltung seines gesamten geistigen Innern zum Zwecke hat.*)

Offenbar ruft diese Erklärung noch zwei Fragen hervor, die nach der Möglichkeit einer solchen Einwirkung und die nach der nähern Bestimmung des Erziehungszweckes.

§ 2.

Der Erzieher wirkt, wie gesagt, auf das geistige Innere des Zöglings ein, um diesem Innern eine bestimmte feste Gestalt zu geben, um es im eigentlichen Sinne des Wortes zu bilden. Indem er dies unternimmt, setzt er einerseits voraus, dafs das Innere

*) Vergl. T. Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik, § 1.

einer Umgestaltung fähig ist, dafs es der äufsern Einwirkung nachgiebt, dafs es noch keine feste, in sich abgeschlossene Gestalt angenommen hat, dafs es noch bildsam ist, anderseits aber auch, dafs es möglich sei, dem Innern des Zöglings endlich eine Gestalt zu geben, welche Bestand hat, welche äufsern Einflüssen gegenüber beharrt.

Der Zeitpunkt, in welchem die Erziehung hiernach an ihr Ende gelangt, läfst sich nicht im allgemeinen bestimmen. Wie er oft früher eintritt, als angenommen wurde, so dafs dann die Ausführung des für die Erziehung aufgestellten Planes verhindert wird, so kann er mitunter auch durch geeignete Erziehungsmittel hinausgeschoben werden.

Die Einwirkung des Erziehers auf den Zögling soll aber eine planmäfsige sein. Darin liegt die weitere Voraussetzung, dafs gewissen Erziehungsmitteln eine gewisse, vorauszubestimmende Wirkung entsprechen mufs, dafs auch das psychische Geschehen bestimmten Naturgesetzen folgt. Wir unterlassen es, hier die psychologische Theorie näher zu charakterisieren, welche solchen Voraussetzungen entspricht, weil dies nicht Sache der Pädagogik, sondern der Psychologie ist. Es genüge, zunächst auf die Psychologie der Herbartschen Schule und, abgesehen von Herbarts eigenen Schriften, speziell auf die von M. W. Drobisch (Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode, Leipzig 1842; erste Grundlehren der mathematischen Psychologie, Leipzig 1850), E. W. Miquél (Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis I, Hannover 1850), G. Schilling (Lehrbuch der Psychologie, Leipzig 1851), W. Volkmann Ritter von Volkmar (Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode, 2 Bde., des Grundrisses der Psychologie 3. Aufl., Cöthen 1884 und 1885), M. Lazarus (Leben der Seele, 2 Bde., Berlin 1856—1858, 3. Aufl., 3 Bde., 1883—1885), G. A. Lindner (Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft, 8. Aufl., Wien 1885), Rob. Zimmermann (der betr. Abschnitt in seiner „Philosophischen Propädeutik“, 3. Aufl., Wien 1867), M. A. Drbal

(Empirische Psychologie, 4. Aufl., Wien 1885; Darstellung der wichtigsten Lehren der Menschenkunde und Seelenlehre als Grundlage der Erziehungslehre, Wien 1872), K. V. Stoy (Die Psychologie in gedrängter Darstellung, Leipzig 1870), L. Ballauff (Elemente der Psychologie, Cöthen 1877), J. Helm (Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik, 2., veränderte Aufl., Bamberg 1879), K. Lange (Über Apperception, 2. Aufl., Plauen 1887) und L. Strümpell (Psychologische Pädagogik, Leipzig 1880, und Grundrifs der Psychologie, Leipzig 1884) sowie auf Th. Waitz' Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft (Braunschweig 1849) hinzuweisen. Nicht unerwähnt dürfen aber auch die psychologischen Schriften von H. Lotze und die Leistungen der physiologisch-psychologischen Schule bleiben.

Die Wirkung, welche durch den Erzieher auf den Zögling ausgeübt wird, ist ein Produkt der angewandten Erziehungsmittel und dessen, was der Erzieher im Geiste des Zöglings vorfindet. Darum wirkt einerlei Erziehung oft so verschieden auf verschiedene Zöglinge. Darum ist es auch die Aufgabe des Erziehers, sich nicht nur mit den allgemeinen Gesetzen des psychischen Geschehens vertraut zu machen, sondern auch die Individualität des Zöglings, d. h. seine natürlichen, in dem körperlichen Organismus begründeten, wie seine erworbenen, durch die Verhältnisse, in welchen das Kind heranwächst, bedingten Anlagen, zu beobachten. Nur dadurch setzt er sich in den Stand, die Schranken seiner Wirksamkeit zu erkennen und innerhalb dieser Schranken die Mittel zu wählen, mit welchen er den beabsichtigten Zweck erreichen kann.

§ 3.

In der bis jetzt gewonnenen Bestimmung des Begriffs der Erziehung ist noch ein Unbekanntes. Der Erzieher will dem geistigen Innern eine bestimmte Gestalt geben. Es schwebt ihm eine gewisse Gestaltung desselben als Ideal vor; den Zögling will er zu diesem Ideal erheben oder ihn doch auf den Weg bringen, auf welchem er sich nach dem Aufhören der Erziehung aus eigenem Streben diesem Ideale mehr und mehr nähere. Die Erreichung des

Ideals, ja schon das bloſse Streben darnach verleiht der Person des Zöglings in den Augen seines Erziehers einen Wert. So verschieden die Erzieher, so verschieden können diese Erziehungsideale sein. Welches ist das rechte, und wer hat also das Recht, das Innere des Zöglings nach seinem Ideale zu gestalten? Mit andern Worten: Welches ist das Ideal, dessen Erstrebung der Persönlichkeit des Zöglings einen absoluten Werth verleiht? Darauf antwortet die Ethik*): Die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht, d. h. die Tugend.

Die Tugend ist ein Ideal, das als solches nie erreicht wird, am wenigsten zur Zeit der Erziehung. Es kann sich nur um Hervorrufung eines Strebens handeln, das sein Ziel in der Tugend hat, um ein auch bei noch ausbleibender Verwirklichung beharrliches Streben nach dem sittlichen Ideale, d. h. um Sittlichkeit. Die Sittlichkeit gehört, wie die Tugend, dem gesamten Wollen an, und dieses hängt von den verschiedenen Beziehungen ab, in welchen der Mensch im Leben steht, zu sich selbst, zur Gesellschaft und zur Natur. Alle Lebensverhältnisse strebt der sittliche Mensch den Musterbildern des Wollens, den sittlichen Ideen gemäſs zu gestalten; in allen will er sich als mit diesen Ideen in Übereinstimmung befindlich bewähren. Das, was der Erzieher in dem Zöglinge hervorzurufen sucht, ist ein in dem ganzen Innern lebendes beharrliches Streben, eine Thätigkeit, deren Art und Richtung dem idealen, in der Tugend liegenden Ziele entspricht.

Die Tugend enthält zwei Elemente, welche mit einander harmonieren, die Einsicht in das, was recht und gut ist, d. h. die

---

*) Vergl. die ethischen Schriften Herbarts, namentlich dessen „Allgemeine praktische Philosophie", ferner: G. Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften (Leipzig 1844); L. Strümpell, Vorschule der Ethik (Mitau 1845); F. H. Th. Allihn, Grundlehren der allgemeinen Ethik (Leipzig 1861); Tepe, Die praktischen Ideen nach Herbart (Leer und Emden 1861); J. H. Nahlowsky, Die ethischen Ideen (Leipzig 1865) und Allgemeine Ethik (2. Aufl., Leipzig 1885); T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik (Langensalza 1880). Im voraus sei hier auch auf § 70 verwiesen.

durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmte Einsicht, und das dieser Einsicht entsprechende Wollen. Jedes für sich allein macht noch nicht die Tugend aus. Jene Einsicht wird beim Mangel eines ihm entsprechenden Wollens leichter ein sittliches Mifsfallen auf sich ziehen, als den Ruhm der Tugend erwerben. Nur ein solches Wollen erkennen wir als sittlich an, welches durch das bewufste Streben erzeugt wird, das als recht und gut Erkannte zu verwirklichen, Wollen und Erkenntnis in Übereinstimmung zu bringen.

§ 4.

Die durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmte Einsicht sowohl wie das ihr entsprechende Wollen gehen aus dem Gedankenkreise hervor, wie ihn der Erzieher vorfindet und wie er ihn bildet, und es ist daher die erste Aufgabe des Erziehers, den ganzen Kreis dessen, was möglicherweise Gegenstand des Wollens werden kann, so zu gestalten, dafs aus ihm die durch die sittlichen Ideen bestimmte Einsicht wie ein dieser Einsicht unterworfenes Wollen hervorgehen kann, und die zweite, für die Entstehung eines solchen Wollens zu sorgen. Die erste dieser beiden Aufgaben löst der Unterricht, die andere die Zucht.

Beide, Unterricht und Zucht, müssen den Gesamtzweck der Erziehung im Auge behalten. Es darf daher die Einsicht, welche der Unterricht erzielt, keine ruhende, kein blofser Besitz sein, sondern eine zum Handeln treibende, eine in das Wollen übergehende. Neben diesem aus der gewonnenen Einsicht entspringenden Wollen würde aber ein sich unabhängig von ihr erzeugendes Wollen, das auch in Widerspruch mit ihr treten könnte, zu entstehen drohen, wenn der Unterricht nicht den ganzen Kreis dessen umfafste, was möglicherweise Gegenstand des Wollens werden könnte. Ebenso wird es der Zucht darauf ankommen, das gesamte Wollen des Zöglings der sittlichen Einsicht zu unterwerfen und es auf diese Weise in den Dienst der sittlichen Ideen zu stellen.

Diese Aufgabe der Zucht ist aber offenbar im vollen Sinne nur lösbar, wenn und soweit dem Unterrichte die Lösung seiner Aufgabe schon gelungen ist. Dadurch wird ein späteres Ein-

treten der Zucht und eine noch spätere Ausdehnung derselben auf das ganze Gebiet des jugendlichen Wollens bedingt. Nun regt sich aber im Kinde vom ersten Anfange an ein mannigfaltiges und wechselndes Begehren. Wenn dies Befriedigung erhielte, so würde der Zucht aus mehr als einem Grunde die Bildung eines sittlichen Wollens teils erschwert, teils geradezu unmöglich gemacht werden. Der Erzieher mufs also, solange und soweit die Vorbedingungen für die Anwendung der Zucht noch nicht erfüllt sind, jede die Bildung eines sittlichen Wollens hindernde Befriedigung der Begierden verhüten. Wir nennen die einem solchen Zwecke dienende erziehende Thätigkeit die Regierung, so dafs wir also drei erziehende Thätigkeiten zu unterscheiden haben: Unterricht, Regierung und Zucht.

Indem wir den Unterricht als eine erziehende Thätigkeit betrachten, sind wir uns wohl bewufst, dafs es einen erziehenden und einen nicht erziehenden Unterricht giebt, eine Unterscheidung, auf die später (§ 7) ein helleres Licht fallen wird. So oft wir schlechtweg vom Unterrichte sprechen, haben wir, wie hier einfürallemal bemerkt sein möge, den erziehenden im Sinne.

§ 5.

Der Sprachgebrauch des gewöhnlichen Lebens redet bald nur von einer Tugend, indem er damit den sittlichen Gesamtwert des Menschen bezeichnet, bald von mehreren Tugenden. Der Sinn, in welchem wir das Wort gebraucht haben, läfst nur die Einheit der Tugend zu, wie diese Einheit auch in dem Begriffe einer „tugendhaften Gesinnung“ liegt. Uns ist Tugend die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht.

Der Träger dieses gesamten Wollens ist ein und derselbe; alle die einzelnen Züge, die das Wesen der Tugend ausmachen, sollen sich in einer Person zusammenfinden, die in allen als dieselbe erscheint; sie sollen in einer das ganze Innere beherrschenden Gesinnung wurzeln und stets das ganze Wesen des Tugendhaften offenbaren. Darum eben ist die Tugend eine Eigenschaft der Person, und nur darum konnte sie als das Ideal bezeichnet

werden, dessen Erstrebung der Persönlichkeit des Zöglings einen absoluten Wert verleiht.

Der Einheit der Person kann aber die Mannigfaltigkeit des Wollens und der Verhältnisse, auf welche sich die Einsicht erstreckt, gefährlich werden. Es ist daher eine Pflicht des Erziehers, dafür Sorge zu tragen, dafs jene Einheit in dieser Mannigfaltigkeit nicht verloren gehe, dafs der Zögling, auch wenn er Verschiedenes will, sich bewufst bleibe, ein und derselbe zu sein.

Jede Persönlichkeit hat ihre Individualität. Dies gilt ebenso von der des Erziehers wie von der des Zöglings. Sowie die bildende Kunst nicht einen Menschen, der nur die in dem Inhalte des allgemeinen Begriffs enthaltenen Merkmale hätte, darzustellen vermag, so vermag auch die Erziehungskunst aus dem Zöglinge keinen sittlichen Menschen überhaupt, sondern nur einen sittlichen Menschen mit individuellem Gepräge zu machen. Es ist schon oben (§ 2) darauf hingewiesen worden, dafs das Erziehungsresultat ein Produkt aus den angewandten Erziehungsmitteln und aus der Individualität des Zöglings sei. Darin liegt einerseits, dafs durch die Individualität des Zöglings der Erziehung gewisse Grenzen gesetzt sind, anderseits aber auch, dafs die Erziehung durch Anwendung geeigneter Mittel innerhalb dieser Grenzen auf die Individualität des Zöglings umgestaltend einzuwirken imstande ist. Es fragt sich, ob der Erzieher unter allen Umständen das Recht hat, von der ihm hiernach verliehenen Macht unbedingten Gebrauch zu machen, das eigenste Wesen des Zöglings zu verwischen, um ihm eine Bildung zu geben, die sich der seines Erziehers und damit der Individualität des letzteren nähert. Woraus allein könnte der Erzieher das Recht ableiten, in eine bestimmte Individualität umgestaltend einzugreifen? Gewifs nur aus der sittlichen Unvollkommenheit derjenigen Individualität, die er vorfindet. Mufs er es daher nicht als seine Pflicht ansehen, die Individualität des Zöglings zu erhalten, soweit sie den sittlichen Ideen nicht widerspricht? Es giebt nur eine Sittlichkeit; aber es sind unendlich viele sittliche Individualitäten möglich.

Gerade auf der Erhaltung des Individuellen beruht die den originellen Naturen eigene Kraft und Energie des Wollens, die ja auch eine Forderung der Sittlichkeit ist, so daſs die Erhaltung der sittlich berechtigten Eigentümlichkeiten des Zöglings dem Erziehungszwecke nicht nur nicht zuwiderläuft, sondern durch ihn geradezu bedingt wird.

Dazu kommt, daſs das Fremdartige, was die Erziehung der Persönlichkeit des Zöglings aufgedrungen hat, so oft noch nach Beendigung der Erziehung in dem Kampfe mit der Individualität unterliegt und daſs damit eine empfindliche Störung in die stetige Fortentwickelung gebracht wird, welche durch die Erziehung begründet war.

§ 6.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich die Abhängigkeit der Pädagogik von der Ethik und der Psychologie. Die Ethik bestimmt den Zweck der Erziehung; sie stellt das Ideal auf, nach welchem der Erzieher das geistige Innere des Zöglings zu gestalten sucht. Aber so sehr ein solches Ideal auch den Erzieher für seine Thätigkeit zu begeistern vermag, so wenig zeichnet es ihm doch den Weg zu seiner Verwirklichung vor. Diese wird von der Anwendung der rechten Mittel abhängen. Die Mittel müssen der Natur des Geistes, den Gesetzen, welchen alles geistige Geschehen gehorcht, entsprechen; die Wissenschaft dieser Gesetze aber ist die Psychologie.

Inwieweit die Pädagogik auf die Einzelheiten der pädagogischen Praxis einzuwirken imstande ist, das wird namentlich durch den Grad der Ausbildung bedingt, welchen die Psychologie erlangt hat. Aber auch wenn die Psychologie ihrem Ideale vollständig entspräche, würde die pädagogische Praxis der Erfahrung nicht entbehren können, weil ja, wie wir gesehen haben, das Gelingen der pädagogischen Thätigkeit nicht nur von der klaren Erkenntnis des Erziehungszweckes und der psychologischen Gesetze abhängt, sondern auch von der Bekanntschaft mit der Individualität des Zöglings, mit seinem ganzen Thun und Treiben sowie mit den Wirkungen, welche bestimmte Erziehungsmaſsregeln in

bestimmten Fällen auf ihn ausüben. Allein wie grofs auch das Gewicht ist, welches der praktische Erzieher auf die pädagogische Erfahrung zu legen hat, so darf er sich doch dadurch umsoweniger zur Geringschätzung der pädagogischen Theorie verleiten lassen, als auch hier, wie im Gebiete der äufsern Natur, nur der Erfahrungen machen wird, der sie zu machen versteht. Dieses Verständnis ist aber unmöglich ohne Kenntnis der Gesichtspunkte, auf die es bei der Erfahrung ankommt, und solche giebt allein die Theorie. Ferner sind für die pädagogische Praxis nur die Erfahrungen von Nutzen, welche vollständig genug sind. Dies kann aber weder von derjenigen Erfahrung gesagt werden, welche wir aus der übrigens nie ganz unparteiischen Erinnerung an die eigene Erziehungszeit oder aus den Beobachtungen anderer schöpfen, noch auch von den Erfahrungen, welche der Erzieher in seiner eigenen Thätigkeit gewinnt. Nur selten ist der geistige Zustand, in welchem sich der Zögling vor Anwendung der betreffenden Erziehungsmittel befand, die Art und Weise, wie jene Mittel zur Anwendung kamen, die Gesamtheit der äufseren Umstände, die ihre Wirkung unterstützten oder hemmten, und fast nie ihre innere Wirkung bekannt. Dazu kommt — und dies ist besonders wesentlich —, dafs diejenige Erfahrung, welche im Hinblicke auf den Erziehungszweck die wichtigste ist, erst dann, wenn der Zögling zum Manne herangereift ist, gemacht werden kann. Auch das ist noch zu bedenken, dafs die Erfahrung wegen der sittlich bedingten Unmöglichkeit, Versuche zu machen und dadurch zu erfahren, was aus dem Zöglinge bei Anwendung anderer oder keiner Mittel geworden wäre, auf dem Felde der Pädagogik engere Schranken als auf manchem anderen hat.

Durch das eben Gesagte sollte einer Überschätzung der pädagogischen Erfahrung, namentlich einer solchen, die zur Geringschätzung der Theorie führt, vorgebeugt, aber durchaus nicht in Abrede gestellt werden, dafs eine durch die Theorie unterstützte Erfahrung, welche nicht auf vereinzelte, sondern auf möglichst vielseitige Beobachtungen gegründet ist und alles, was auf die Wirkung der Erziehungsmittel einen Einflufs übt, mög-

lichst genau beachtet, welche lange genug fortgesetzt wird und die im Mannesalter sich zeigenden Erfolge der Erziehung nicht unberücksichtigt läfst, nicht nur der pädagogischen Praxis, sondern auch der pädagogischen Theorie von grofsem Nutzen sein mufs.

Theorie und Erfahrung verbunden machen noch nicht den vollendeten Praktiker, den pädagogischen Künstler. Dieser hat drittens noch pädagogischen Takt nötig, d. h. die Fähigkeit, jeden vorliegenden Fall rasch und sicher zu beurteilen und für ihn sofort das richtige Mittel zu finden, das zur Erreichung des Erziehungszweckes zu ergreifen ist. Der rechte Takt setzt voraus, dafs derjenige, der ihn besitzt, die Hauptgrundsätze der Pädagogik in sich aufgenommen und sich in dieselben hineingelebt hat, so dafs er in jedem einzelnen ihm in der Praxis begegnenden Falle nicht anders kann, als ihn diesen Grundsätzen gemäfs auffassen und behandeln, oft auch, ohne den Zusammenhang seines Handelns mit jenen Grundsätzen, selbst nachträglich, zu verstehen, immer aber, ohne im Augenblicke des Handelns die Regel, die er eben befolgen will, aus den Grundsätzen abzuleiten. Wer diesen Takt besitzt, findet im einzelnen Falle darum das Richtige, weil die wahrhaft pädagogische Stimmung als eine dauernde und ihn beherrschende aus den Grundsätzen, die er sich zu eigen gemacht hat, hervorgegangen ist. Er bildet diesen Takt nicht nur durch praktische Übung, sondern auch durch fortwährend neben der Praxis hergehendes Studium weiter aus. Keine vollendete pädagogische Praxis ohne stete psychologische Beobachtung, ohne pädagogische Erfahrung und ohne pädagogischen Takt; aber auch keine bewufste Beobachtung, keine ausreichende Erfahrung, kein sicherer Takt ohne Theorie!

## § 7.

Aus dem Erziehungszwecke folgerten wir (§ 4), dafs drei erziehende Thätigkeiten zu unterscheiden sind: der Unterricht, die Regierung uud die Zucht. Die Pädagogik zerfällt daher 1) in die Lehre vom Unterrichte, die Didaktik, 2) in die Lehre von der Regierung und 3) in die Lehre von der Zucht.

Die Erziehung soll das gesamte Innere des Zöglings nach dem

von der Ethik gezeichneten Ideale der Persönlichkeit gestalten, aber der Allgemeinheit dieses Ideals gegenüber nach § 5 auch die Individualität des Zöglings, soweit sie nicht mit den ethischen Anforderungen im Widerspruch steht, zur Geltung kommen lassen.

Der Individualitäten giebt es unzählige. Die Wissenschaft mufs sich daher begnügen, ganze Gruppen von Individualitäten nach verschiedenen Gesichtspunkten zu unterscheiden und die Modifikationen zu bestimmen, welche die allgemeinen pädagogischen Grundsätze für die einzelnen Gruppen zu erleiden haben. Solche Gesichtspunkte sind z. B. das Geschlecht des Zöglings, die Beschaffenheit seiner Sinne, sein Temperament, die Lebensstellung seiner Eltern, seine Nationalität, seine Konfession.

Aber neben der Individualität des Zöglings wird auch die des Erziehers einen Einflufs auf die Art und Weise der Erziehung ausüben. Zwar ist nach § 5 auch die Verpflichtung anzuerkennen, diesen letzteren Einflufs möglichst zu beseitigen; indessen einer solchen Verpflichtung kann nur bis zu einer gewissen Grenze nachgekommen werden. Vater und Mutter werden gewisse auf die Erziehung ihrer Kinder sehr einflufsreiche Eigenschaften behalten, die nicht zu den notwendigen Merkmalen eines Erziehers gehören. Ebenso werden der Bildungsstandpunkt des Erziehers und die Stellung desselben zur Familie manche Eigentümlichkeiten zur Folge haben, deren Einwirkung auf das Werk der Erziehung nicht übersehen werden darf. Ferner wird es als sehr wesentlich angesehen werden müssen, ob der Erzieher zugleich mehrere und verschiedenartige Kinder zu erziehen hat, ob und wie er sich mit anderen in das Geschäft der Erziehung zu teilen hat, ob die Erziehung vollständig im elterlichen Hause oder ganz aufserhalb desselben oder teils in teils aufser dem elterlichen Hause erfolgt.

Hiernach werden wir der allgemeinen Pädagogik, als deren Teile wir die Lehren vom Unterrichte, von der Regierung und von der Zucht kennen gelernt haben, anschliefsen müssen die spezielle Pädagogik, in welcher diejenigen Modifikationen behandelt werden, denen die in der allgemeinen Pädagogik aufgestellten Grundsätze zu unterwerfen sind mit Rück-

sicht teils auf die Hauptunterschiede in der Individualität der Zöglinge teils auf die das Geschäft der Erziehung Vollbringenden. Es liegt jedoch nicht in dem Plane dieses Buches, auf alle Kapitel der speziellen Pädagogik gleichmäfsig einzugehen; das Nähere darüber zu sagen, müssen wir auf die spezielle Pädagogik selbst versparen.

Die Geschichte der Pädagogik kann, gleichviel ob man darunter die Geschichte der pädagogischen Theorie oder die der Erziehung, der pädagogischen Praxis, versteht, so grofs auch ihr Wert für den Erzieher und für den pädagogischen Theoretiker ist, nicht als ein Teil der Pädagogik betrachtet werden. Sie ist ein Teil der Geschichte. Aber wie ein Historiker eine Geschichte der Pädagogik nicht darzustellen vermag, wenn ihm die pädagogischen Gesichtspunkte fehlen, so ist auch das volle Verständnis und das lebendige Interesse für die Geschichte der Pädagogik sowie die Befähigung, das Wesentlichere vom Unwesentlicheren in ihr zu unterscheiden, nur dem möglich, welcher durch das Studium der theoretischen Pädagogik die Fragen, auf deren Beantwortung, und die Begriffe, auf deren Bearbeitung es ankommt, bereits kennen gelernt hat. Umgekehrt kann aber auch behauptet werden, dafs ein Teil der Fragen, welche die theoretische Pädagogik in der Gegenwart beschäftigen, nur demjenigen verständlich ist, welcher sie in ihrem historischen Zusammenhange aufzufassen vermag. Das Studium der theoretischen Pädagogik mufs daher durch das ihrer Geschichte vertieft werden.

Als eins der ersten Werke über die Geschichte der Pädagogik ist zu nennen Fr. H. Ch. Schwarz' „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste", welche 1813 als vierter und in zweiter Auflage 1829 als erster Band seiner „Erziehungslehre" erschien. Der erste, welcher nach Schwarz die gesamte Geschichte der Pädagogik in einem besonderen Werke bearbeitete, war Karl Schmidt, dessen „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker" 1860—1862 (3. Auflage

1873—1883, bearbeitet von Wichard Lange) in vier Bänden erschien. Derselbe Verfasser gab im Jahre 1863 (4. Auflage 1883, bearbeitet ebenfalls von W. Lange) eine kurzgefaſste „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ heraus, welche für Schul- und Predigtamts-Kandidaten, für Volksschullehrer, für gebildete Eltern und für Erzieher bestimmt war. Nach ihm bot als ersten Teil seines „Lehrbuchs der Pädagogik“ J. Chr. G. Schumann eine „Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Musterwerken der verschiedenen Zeiten“ (1874, 7. Aufl. 1883) und L. Kellner eine „kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts mit vorwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen“ (1877, 5. Aufl. 1881). Eine Geschichte der theoretischen Pädagogik, nicht eine Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ist die im Jahre 1877 erschienene „Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft, nach den Quellen dargestellt“ von Aug. Vogel. Nicht zu übersehen sind diejenigen übersichtlichen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik, welche besondere Abschnitte von Lehrbüchern der Pädagogik bilden und in A. H. Niemeyers „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“, in Chr. Palmers „Evangelischer Pädagogik“, in G. Baurs (des Verfassers des Artikels über die Geschichte der Pädagogik in Schmids Encyklopädie) „Grundzügen der Erziehungslehre“ und in K. V. Stoys „Encyklopädie der Pädagogik“ enthalten sind.

Auf das Altertum speziell beziehen sich: A. H. Niemeyer, Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts (1813); F. Cramer, die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum, 2 Bde. (1. Bd. 1832, 2. Bd. 1838); K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern, 1. Band: Die vorchristliche Erziehung, bearbeitet von K. A. Schmid und G. Baur (1884).

Die theoretische Pädagogik ist im Altertum von Plato und Aristoteles begründet worden. In Beziehung auf sie vgl. zwei

Schriften von A. Kapp: „Platos Erziehungslehre“ (1833) und „Aristoteles' Staatspädagogik“ (1837). Aus späterer Zeit sind zu nennen des M. Fabius Quintilianus (ungefähr 40 n. Chr. geboren) „Institutiones oratoriae“, in denen er die Ausbildung des Redners von der ersten Jugend an bespricht, und die Schrift über die Erziehung der Kinder (*περὶ παίδων ἀγωγῆς*) welche dem Plutarch zugeschrieben worden ist.

Das Christentum brachte der Erziehung ein neues Ideal. Es mufste, wie Palmer darlegt, die Stufe der pädagogischen Praxis und die der pädagogischen Reflexion und Kunst überstiegen sein, ehe man zu der Stufe der pädagogischen Wissenschaft gelangte, welche in Beziehung auf die Pädagogik des Altertums erst durch Plato und Aristoteles erreicht worden war. Weder die Humanisten noch die Reformatoren, weder Valentin Friedland Trotzendorf, Michael Neander und Johannes Sturm noch die Jesuiten brachten es zu einer wissenschaftlichen Behandlung der Erziehungsfragen. Der Begründer einer theoretischen Pädagogik wurde Bacon von Verulam. Über die ihm vorausgehende Zeit vgl. aufser den oben angegebenen, die ganze Geschichte der Pädagogik umfassenden Büchern F. E. Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christentums bis auf die neueste Zeit, erster Teil (1794); F. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und litterarischen Verhältnisse jener Zeit (1843); K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit (5. Aufl. 1877—1880). Von den vier Teilen des letztgenannten Werkes gehört hierher nur der erste, bis Bacon und Montaigne reichende; der zweite Teil endigt mit Pestalozzi; beide behandeln die Geschichte der Pädagogik in biographischer Weise. Der dritte Band enthält „Charakteristiken einzelner pädagogischen Gegenstände“, und der vierte handelt von den deutschen Universitäten.

Wenn wir Francis Bacon Baron von Verulam (1561 — 1626) als den Begründer der theoretischen Pädagogik bezeich-

neten, so geschah es nicht um der pädagogischen Ansichten willen, welche er in seinen Schriften (De dignitate et augmentis scientiarum und Novum organum scientiarum) aussprach, oder darum, weil er speziell auf die Pädagogik einzuwirken bemüht gewesen wäre, sondern deshalb, weil er der Pädagogik zuerst im System der Wissenschaften ihre Stelle anwies und zuerst den für die Didaktik so wichtigen Satz aussprach, dafs jede Erkenntnis sich auf Erfahrungen stütze, von Beobachtungen und Experimenten ausgehe und durch Induktionen erst zu allgemeinen Sätzen gelange. Vgl. hierüber aufser dem Abschnitte in von Raumers Geschichte der Pädagogik den Artikel von A. Klix in Schmids Encyklopädie.

Bacons Prinzip wandte auf die Pädagogik zunächst an Wolfgang Ratke (Ratich, 1571—1635), der bei dem Unterrichte von der Anschauung zum Begriffe, vom Einzelnen zum Allgemeinen übergehen wollte und eine Konzentration des Unterrichts anstrebte, aber namentlich wegen seiner Geheimthuerei wenig Erfolg hatte und für die Theorie nur des Unterrichts wirkte. Beachtenswert sind vor allem die Programme H. A. Niemeyers über ihn (Pädagogium 1841—43 und 1846) und Kämmels Artikel in Schmids Encyklopädie. Weit wichtiger als er ist Johann Amos Comenius (Komensky, 1592—1670), der Verfasser der ersten das ganze Gebiet der Erziehung umfassenden theoretischen Pädagogik. Die bekannteste unter seinen Schriften ist der „Orbis pictus“, die bedeutendste die „Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium“, deutsch von G. A. Lindner (Comenius' Grofse Unterrichtslehre mit einer Einleitung über J. Comenius, sein Leben und Wirken, 1876). Vgl. J. Leutbecher, Joh. Am. Comenius' Lehrkunst, nach ihrer Gedankenfolge dargestellt (1855) und die Abhandlungen von Pappenheim über Comenius in den Programmen der Handelsschule zu Berlin von 1871 und 1872.

Einschalten möchten wir an dieser Stelle einen Mann, der zwar nicht in die Reihe der von Bacon ausgehenden Männer, aber der Zeit nach hierher gehört und nicht nur

auf die Gestaltung des Schulwesens, sondern auch auf die Entwickelung der pädagogischen Theorie mächtig einwirkte. Es ist August Hermann Francke, der Gründer der nach ihm benannten Anstalten in Halle (1663—1727). Seine pädagogischen Ansichten, in welchen er den sittlich religiösen Zweck der Erziehung fest im Auge behielt, hat er niedergelegt in der Schrift „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“. Vgl. über ihn G. Kramer, August Hermann Francke, ein Lebensbild, 2 Teile. (Halle 1880 und 1882).

Der Richtung, welche Bacon der Philosophie gegeben hat, schliefst sich John Locke (1632—1704) an, der weniger durch seine pädagogische Schrift über die Erziehung (Thoughts on education) als durch seinen erkenntnistheoretischen „Versuch über den menschlichen Verstand“ (An essay concerning human understanding in four books, 1690), einen gewichtigen Einfluſs auf die Entwickelung der Pädagogik gewann. Auf dem von ihm bereiteten Boden erwuchs auch Jean Jacques Rousseaus (1712—1773) Emil (Emile ou sur l'éducation, 1762). Beide, Locke und Rousseau, hatten für ihre pädagogischen Schriften einen gemeinschaftlichen Vorläufer auch in Michel de Montaigne (1533—1592), der in dem 24. und 25. Kapitel des ersten Buches der Essais seine pädagogischen Ansichten ausgesprochen hatte.

Eine deutsche Übersetzung von Lockes Schrift über die Erziehung findet sich im 9. Bande von Campes Revisionswerk. Über seine Erkenntnistheorie vgl. G. Hartenstein, Lockes Lehre von der menschlichen Erkenntnis im Vergleich mit Leibniz' Theorie derselben. (Abhandlungen der philosophisch-historischen Klasse der Königlich Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften IV, 1869). Über Rousseau vgl. Th. Vogt und E. von Sallwürk, J. J. Rousseau, 1876 (2. Aufl. 2 Bde. 1883), worin eine Lebensbeschreibung Rousseaus von Vogt und eine Übersetzung des Emil mit Einleitung und Anmerkungen von v. Sallwürk enthalten ist.

Auf Rousseau stützt sich in Deutschland Johannes Bernhard Basedow (1723—1790), der Gründer des Philanthropinums

in Dessau, der Verfasser des 1770 erschienenen „Methodenbuches für Väter und Mütter der Familien und Völker“ und des 1774 erschienenen für Kinder bestimmten „Elementarwerkes“ mit Kupfern. Unter den mit ihm am Philanthropinum wirkenden Männern sind hervorzuheben J. H. Campe, der Bearbeiter des Robinson Crusoe (vgl. über ihn J. Leyser, Joachim Heinrich Campe, ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung, 2 Bde. Braunschweig 1877), Ch. G. Salzmann, der Gründer der Erziehungsanstalt in Schnepfenthal, von dessen Büchern das „Krebsbüchlein“ und das „Ameisenbüchlein“ am bekanntesten sein dürften, J. Ch. F. Guts-Muths, der sich besonders um die Ausbildung der Gymnastik zum Unterrichtsfach verdient gemacht hat, und E. Chr. Trapp, Professor der Pädagogik an der Universität Halle, der in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780) die Ansichten des Philanthropinismus systematisch darstellte.

Eine neue Epoche der Geschichte der Pädagogik beginnt mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827). Forderte Rousseau eine „naturgemäfse“ Erziehung und setzte er den Begriff der Natur in einen Gegensatz nur zu dem der Kultur, so verlangte Pestalozzi, dem Begriffe der Natur einen tieferen Sinn gebend, eine harmonische Entfaltung der Natur, d. h. aller Kräfte des Menschen, zu einer wahrhaft menschlichen, sittlichen Natur. Zum Studium der Pestalozzischen Pädagogik eignet sich, abgesehen von den Werken Pestalozzis selbst, Aug. Vogel, Systematische Darstellung der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis mit durchgängiger Angabe der quellenmäfsigen Belegstellen aus seinen sämtlichen Werken (Hannover 1886).

Die Bestimmung des Erziehungszweckes, welche wir bei Pestalozzi finden, hängt eng zusammen mit der seiner Zeit angehörigen Entwickelungsstufe der Psychologie, mit der Wolff-Kantschen psychologischen Vermögenstheorie. Über Kants Pädagogik vgl. aufser der Schrift von L. Strümpell „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart“ (Braunschweig 1843) O. Willmann, Imanuel Kant über Pädagogik, mit Einleitung und Anmerkungen versehen (Leipzig 1874).

An Kant lehnten sich namentlich an A. H. Niemeyer (1754 — 1828) und Fr. H. Chr. Schwarz (1766—1837). Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner erschienen zuerst 1796 in nur einem Bande, 1799 in der 3. Auflage in zwei und von der 5. Auflage (1806) an in drei Bänden. Die 8. Ausgabe war die letzte, welche der Verfasser bearbeitete; die im Jahre 1834 erschienene Ausgabe besorgte sein Sohn Hermann Agathon Niemeyer. (Vgl. A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit einer Einleitung: A. H. Niemeyer, sein Leben und Wirken. Geordnet und mit Einleitung und Kommentar versehen von G. A. Lindner. 2 Bde. Wien 1877 und 1878). — Schwarz' Hauptwerk war die „Erziehungslehre", 4 Bde. Der erste Band erschien in Leipzig 1802 mit dem besonderen Titel: Die Bestimmung des Menschen in Briefen an erziehende Frauen, der zweite Band 1804 unter dem Titel: Das Kind oder Entwickelung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum vierten Jahre, der dritte Band 1808 in zwei Abteilungen: Entwickelung des jungen Menschen nebst der Unterrichtslehre, der vierte Band 1813 ebenfalls in zwei Abteilungen: Geschichte der Erziehung (s. oben S. 13). In der im Jahre 1829 erschienenen Ausgabe zerfiel das Werk in drei Bände, deren erster in zwei Abteilungen die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, deren zweiter das System und deren dritter den Unterricht enthält. — In kürzerer Weise behandelt Schwarz die Pädagogik in seinem in Heidelberg 1805 erschienenen „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik", das er 1817 in zweiter und 1838 in dritter Auflage als „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" neu bearbeitet veröffentlichte. Von 1843 ab wurde das Lehrbuch in seinen weiteren Ausgaben mehr und mehr selbständig behandelt von W. J. G. Curtman, der bald auch auf dem Titel als Verfasser genannt wurde.

Während Johann Gottlieb Fichte (vgl. in der S. 18 angeführten Schrift von Strümpell das Kapitel über die pädagogischen Lehren Fichtes vom Standpunkte des Idealismus und vom

Standpunkte der Reden an die deutsche Nation) einen nennenswerten Einflufs auf die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft nicht ausgeübt hat, kann nicht ganz das Gleiche von Friedrich Wilhelm Johann Schelling (1775—1854)) gesagt werden, indem aus seiner Schule hervorgegangen sind J. J. Wagners „Philosophie der Erziehungskunst“ (1803), B. H. Blasches Handbuch der Erziehungswissenschaft (2 Bde. Giefsen 1822—1824) und vor allem J. B. Graser, Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenbildung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft (Bayreuth 1811, 3. Aufl. 1830).

Ebenso ist aus Georg Wilhelm Friedrich Hegels Schule hervorgegangen K. Rosenkranz, die Pädagogik als System (Königsberg 1848). Die pädagogischen Ansichten Hegels hat G. Thaulow (Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, 3 Tle., Kiel 1853—1854) zusammengestellt.

Von den Zeitgenossen Schellings und Hegels ist Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher zu nennen, dessen „Erziehungslehre“ nach Kollegienheften 1849 von C. Platz herausgegeben wurde.

Den nachhaltigsten Einflufs auf die Entwickelung der Pädagogik hat unter allen Philosophen Johann Friedrich Herbart (1776—1841) ausgeübt. Seine pädogogischen Hauptschriften sind die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (Göttingen 1806) und „Umrifs pädagogischer Vorlesungen“ (Göttingen 1835, 2. Aufl. 1841), beide abgedruckt in der Hartensteinschen Ausgabe von Herbarts sämtlichen Werken Bd. X (Leipzig 1851) und in „Johann Friedrich Herbarts pädagogischen Schriften in chronologischer Reihenfolge herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen von Otto Willmann“ (2 Bde. Leipzig 1873 und 1875, 2. Ausg. 1880 f.).*)

*) Wir citieren im folgenden nach dieser Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts lediglich darum, weil uns die von K. Richter und Bartholomäi nicht vorliegen. Ein Urteil über den Wert der drei Ausgaben oder über die Verbreitung derselben soll damit in keiner Weise ausgesprochen sein.

Unter seinen Anhängern sind hervorzuheben K. V. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik, Leipzig 1861, 2. Aufl. 1878), Tuiscon Ziller (Einleitung in die allgemeine Pädagogik, Leipzig 1856; die Regierung der Kinder, Leipzig 1857; Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipzig 1865, 2. verb. Auflage, mit Benutzung des handschriftlichen Nachlasses des Verfassers herausgegeben von Th. Vogt, Leipzig 1884; Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876, zweite, unter dem Titel „Allgemeine Pädagogik, sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage, herausgegeben von K. Just, Leipzig 1881), L. Strümpell (Erziehungsfragen, Leipzig 1869 und die oben S. 4 u. S. 18 genannten Schriften), O. Willmann (Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht, Leipzig 1869, 2. Aufl. 1886; Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt, 1. Band, Braunschweig 1882), G. A. Lindner (Allgemeine Erziehungslehre und Allgemeine Unterrichtslehre, Wien 1877, 6. Aufl. 1886; Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens, Wien und Leipzig 1884) und in gewissem Sinne auch Th. Waitz (Allgemeine Pädagogik, Braunschweig 1852, in zweiter Auflage 1875 zugleich mit Waitz' kleineren pädagogischen Schriften herausgegeben von O. Willmann).

Eine besondere Erwähnung verdient hier die 1884 in Paris erschienene Schrift von Édouard Roehrich: Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart.

Einen Zusammenhang mit Herbarts Ideen läfst auch Fr. W. Frickes Erziehungs- und Unterrichtslehre (1884) erkennen.

Nicht aufser aller Beziehung zu Herbart steht endlich F. E. Benekes Erziehungs- und Unterrichtslehre (2 Bde., 1834, von J. G. Drefsler 1864 in dritter und 1876 in vierter Auflage bearbeitet).

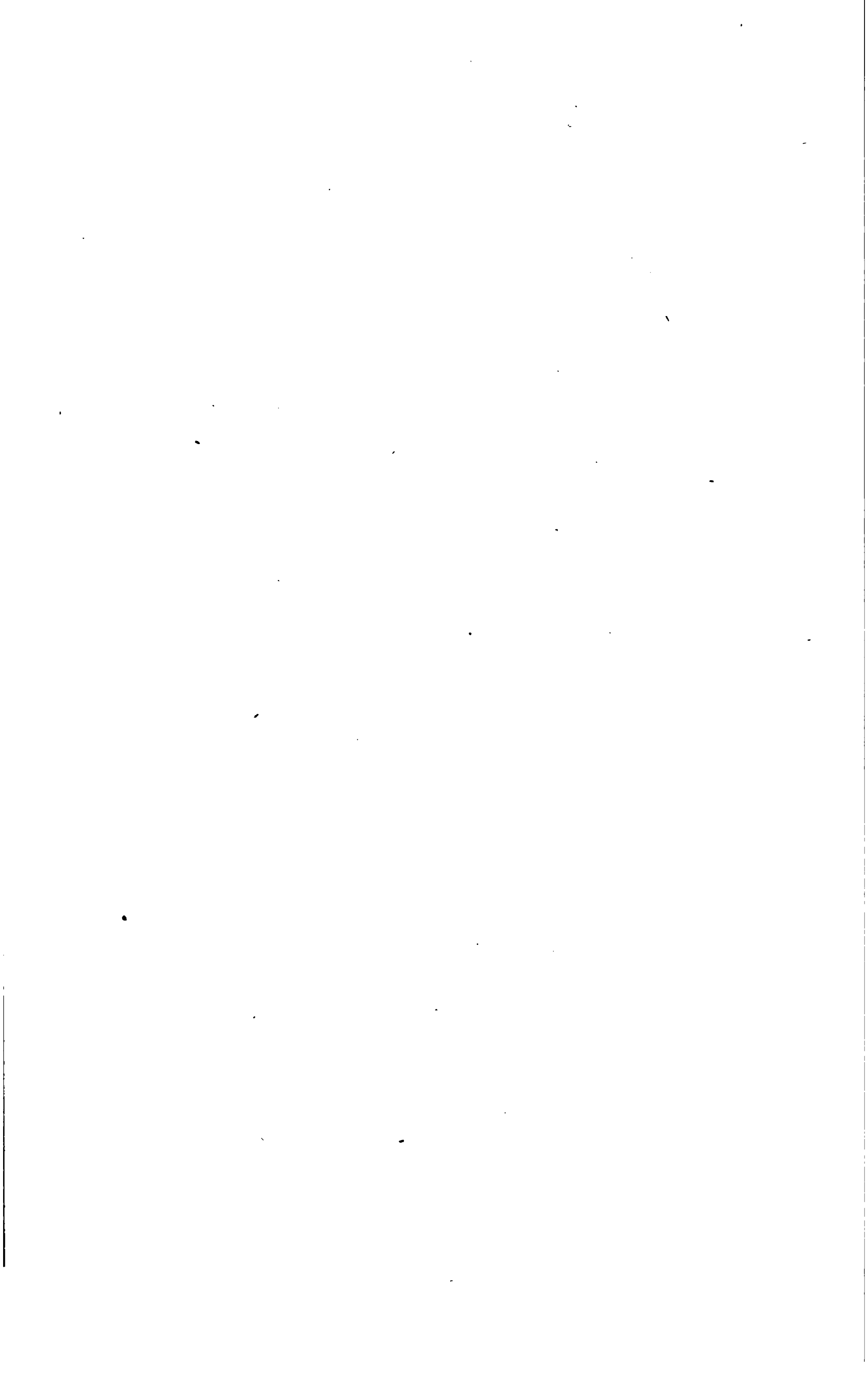
Von Schriften solcher Pädagogen, die sich nicht an ein bestimmtes philosophisches System angeschlossen haben, sondern entweder als Eklektiker oder als theologische Pädagogen betrachtet

werden müssen, nennen wir folgende: G. Baur Grundzüge der Erziehungslehre (1843, 3. Aufl. 1876); H. Gräfe, Allgemeine Pädagogik, 2 Teile, (1845); Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik (1853, 4. Aufl. 1869); Chr. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik, 2 Teile (1874, 7. Aufl. 1883 und 1884); G. von Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik (1882); H. Jacoby, Allgemeine Pädagogik auf Grund der christlichen Ethik (1883).

Aufserdeutsche Bearbeitungen der Pädagogik, durch Übersetzungen in Deutschland verbreitet, sind Herbert Spencer. Education intellectual, moral, physical, 1860 in London erschienen, in deutscher Übersetzung von Fr. Schultze (1874, 2. Aufl. 1881) und Al. Bain, Education as a Science (London 1879), in deutscher Übersetzung den 45. Band der in Leipzig erscheinenden Internationalen wissenschaftlichen Bibliothek bildend.

ERSTE ABTEILUNG.

# ALLGEMEINE PÄDAGOGIK.



# Erster Abschnitt.

# Die Lehre vom Unterrichte.

---

## 1. Kapitel.

### Der Zweck des Unterrichts.

§ 8.

Das Ziel aller Erziehung fanden wir in demjenigen Ideale der Persönlichkeit, in welchem das gesamte Wollen übereinstimmt mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Einsicht. Hieraus ergab sich für den Unterricht zunächst die Aufgabe, den Gedankenkreis des Zöglings so zu gestalten, daſs aus ihm eine durch die sittlichen Ideen beherrschte Einsicht hervorgeht. Diese Einsicht muſs sich auf alle diejenigen Verhältnisse erstrecken, auf welche sich dereinst das Wollen richten kann; der Unterricht hat darum den gesamten Gedankenkreis des Zöglings, und zwar um der Einheit der Persönlichkeit willen (§ 5) als ein Ganzes, zu bilden. Soll aber die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise entspringt, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein, so müssen diese auf alle Teile des Gedankenkreises maſsgebend einwirken und daher zum Mittelpunkte desselben gemacht werden.

Indessen der Einsicht an und für sich kann, auch wenn sie den sittlichen Ideen entspricht, nicht das Prädikat der Sittlichkeit beigelegt werden, da sich die sittliche Wertschätzung nicht auf sie, sondern nur auf ein mit einer solchen Einsicht übereinstimmendes Wollen bezieht. Diese Einsicht an und für sich erhöht also auch den Wert der Person nicht, worauf es doch bei aller Erziehung ankommt. Mithin kann dem Erzieher an einer

Einsicht nichts gelegen sein, die teilnahmlos wartet, ob ein ihr entsprechendes Wollen eintritt oder nicht; mit der Einsicht, die er hervorrufen will, mufs sich vielmehr ein Wollen verbinden. Welches ist nun diejenige erziehende Thätigkeit, die dafür zu sorgen hat, dafs der Einsicht das ihr entsprechende Wollen nicht fehle?

Eine rein empirische Psychologie kennt kein Erkenntnis-, kein Gefühls- und kein Begehrungs-Vermögen, sondern nur Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen. Sie findet in unserm Innern zwar Vorstellungen, mit denen keine Gefühle und Begehrungen verknüpft sind, aber nie Gefühle und Begehrungen, die nicht im Zusammenhang mit, wenn auch nur dunklen, Vorstellungen ständen. Gefühle und Begehrungen erscheinen ihr als Zustände, in welche unsere Vorstellungen unter gewissen Bedingungen geraten. Auch das Wollen ist ein Begehren, und zwar ein solches, das sich nicht nur seines Gegenstandes bewufst ist, sondern vor allem die Erlangung des Begehrten als sicher voraussetzt. Es giebt kein von den Vorstellungen, die unsern Gedankenkreis bilden, unabhängiges Wollen. Dieses geht vielmehr aus jenem unter gewissen Umständen hervor, und da die Bildung des Gedankenkreises Sache des Unterrichts ist, so liegt diesem auch ob, den Gedankenkreis so zu bilden, dafs aus ihm ein Wollen hervorgehen kann, dafs er das Entstehen des Wollens begünstigt.

Soll aber der Unterricht dies zu leisten imstande sein, so darf er sich nicht mit blofsen Kenntnissen, mit einem Wissen begnügen, das im Geiste des Zöglings einen toten Schatz bildet. Das Wissen, welches der Unterricht erzeugen soll, mufs für den, der es besitzt, einen Wert haben. Diese Wertschätzung darf sich nicht auf das Wissen als solches beziehen, sondern mufs durch den Gegenstand des Wissens bedingt sein, weil derjenige, der nicht weifs, was er will, überhaupt zu keinem Wollen gelangen kann. Das Gewufste darf unserm Zöglinge nicht gleichgültig bleiben; es mufs mit dem Wissen ein Vorziehen des Gewufsten verknüpft sein, um dessentwillen sich das Streben erzeugt, das Gewufste festzuhalten, zu vervollkommnen und zu erweitern, ja selbst es zur Geltung und Anerkennung zu bringen. Der Unterricht

mufs, mit einem Worte, in dem Zöglinge für das Gewufste Interesse hervorrufen. Soll sich aber mit dem eben erwähnten Streben die Erwartung des Gelingens verbinden, um aus dem Streben ein Wollen hervorgehen zu lassen, so ist zweierlei nötig. Der Zögling mufs sich erstens nicht nur seiner Kenntnisse, sondern auch der Möglichkeit ihrer Anwendung und Verwertung bewufst werden; zum Wissen mufs das Können treten. Und zweitens dürfen die Kenntnisse nicht vereinzelt bleiben; sie müssen, was wir ja schon in anderer Hinsicht als nötig erkannten, innig mit einander verwebt und so zu einer das ganze geistige Leben beherrschenden Macht werden, welche sicher ist, mit Erfolg dem ihr Widerstrebenden entgegenzutreten.

Fassen wir das bisher Entwickelte zusammen, so können wir sagen: Der erziehende Unterricht darf sich 1) nicht mit dem blofsen Wissen begnügen, sondern mufs für das Gewufste Interesse erregen; 2) er mufs mit dem Wissen das Bewufstsein des Könnens verknüpfen; 3) er darf kein vereinzeltes Wissen geben, sondern mufs aus ihm ein das gesamte Innere des Zöglings beherrschendes, wohl verbundenes und verwebtes Ganzes gestalten; 4) er mufs zum Mittelpunkte dieses Ganzen die Erkenntnis der sittlichen Ideen machen.

## § 9.

Dafs ein guter Unterricht Interesse erregen müsse, ist eine Forderung, die in verschiedenem Sinne gestellt wird. In dem wohl noch immer gewöhnlicheren ist das Interesse das Mittel und das Lernen der Zweck. Der Unterricht soll interessant sein, damit der Zögling Lust bekomme, etwas zu lernen; das Interesse mag verschwinden, wenn nur das Gelernte festgehalten wird. In unserm Sinne kehrt sich das Verhältnis um: das Lernen ist das Mittel zur Erzeugung des Interesses, das Lernen vergeht mit der Zeit des Unterrichts, das Interesse soll bleiben.

Indem wir das Interesse zu einem Zwecke des Unterrichts machen, leugnen wir nicht, dafs das Lernen besser vonstatten gehen wird, wenn der Unterricht interessant ist, wenn wir also auch dasjenige Interesse, welches Mittel zum Zwecke des Lernens

ist, nicht verschmähen; aber es wird sich aus den folgenden Betrachtungen von selbst ergeben, dafs ein Unterricht, der jenes Interesse erregt, von selbst auch dieses hervorruft.

Die hohe Bedeutung, welche der Begriff des Interesses für uns hat, nötigt uns, die psychologischen Bedingungen des Gemütszustandes, welchen wir mit dem Namen Interesse belegen, wenigstens anzudeuten.*)

Es tritt eine Vorstellungsmasse in das Bewufstsein, gleichviel ob sie dem Geiste neu zugeführt wird, oder ob sie nur aus dem Bewufstsein verschwunden war. Durch sie wird eine zweite, stärkere, die ihr in einigen Beziehungen gleich, in anderen entgegengesetzt ist, reproduziert; es findet zugleich eine Verschmelzung und eine Hemmung beider Vorstellungsmassen statt. Die neue Vorstellungsmasse wird von der stärkeren, reproduzierten in den gleichartigen, mit ihr verschmolzenen Elementen festgehalten und in den anderen zurückgetrieben, also umgeformt und dann in die alte aufgenommen. Diese Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung der einen durch die andere nennen wir Apperzeption. Die apperzipierende Vorstellungsmasse kommt der zu apperzipierenden entgegen; jene erscheint als eine von innen kommende, diese als eine, die mein Inneres sich durch die Apperzeption aneignet, oder was dasselbe sagen will, die ich selbst mir aneigne. Der ganze Vorgang zerfällt in zwei Abschnitte. In dem ersten ist die neue Vorstellung aktiv, indem durch sie die alte hervorgerufen wird; in dem zweiten ist die apperzipierende Vorstellung die thätige, indem sie der neuen entgegenkommt, um sich dieselbe anzueignen. Insofern die apperzipierende Vorstellung sich in der Richtung zu der neuen bewegt, richtet sich auf diese neue unsere Aufmerksamkeit. Wenn dieses Emporstreben der apperzipierenden Vorstellungen, womit stets ein Überwinden der den Geist eben beherrschenden Vorstellungen verbunden ist, mit Leichtigkeit erfolgt, so verknüpft sich damit ein Gefühl der Lust, durch welches wiederum das Verlangen nach der Wiederholung derselben inneren Thätig-

*) Vgl. Volkmann, Lehrb. der Psych. II. S. 187 ff.

keit, ein Bedürfnis, sich mit dem Gegenstande, der unsere Aufmerksamkeit auf sich zog, auch ferner zu beschäftigen, erregt wird.

Man sieht, dafs die Leichtigkeit, die Lust und das Bedürfnis die aus meinem Inneren kommende Thätigkeit der Apperzeption zu dem machen, was wir Interesse genannt haben. Der Unterricht, welcher Interesse erregen will, hat daher nicht nur dafür zu sorgen, dafs das Neue in dem Innern apperzipierende Vorstellungsmassen vorfinde, sondern auch dafür, dafs die Apperzeption mit Leichtigkeit und Lust vonstatten gehe und einem innern Bedürfnisse Genüge leiste. Das Interesse erscheint hiernach als eine Kraft, die auf die Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist, und in diesem Sinne kann allerdings behauptet werden, dafs der Unterricht geistige Kraft zu bilden habe. (Vergl. § 17.)

§ 10.

Unter dem Einflusse des inneren und äufseren Geschehens bilden sich in uns Reihen von Vorstellungen, deren Glieder den einzelnen Fortschritten des Geschehens entsprechen. Tritt ein Glied einer solchen Reihe hervor, so kommen die vorangehenden gleichzeitig und in abgestuften Klarheitsgraden, die nachfolgenden aber — und darauf kommt es uns hier an — successive und, wenn sonst möglich, mit ihrer ursprünglichen Klarheit zum Steigen. Wird nun durch irgend ein Geschehen ein Glied einer solchen Vorstellungsreihe reproduziert, so folgt demselben das nächste Glied, und hiermit verknüpft sich sofort die Vorstellung eines entsprechenden Fortschrittes im wirklichen Geschehen, einer bestimmten Änderung des Wirklichen. Das Interesse bezieht sich immer auf etwas Gegenwärtiges, das Begehren auf etwas Künftiges. Im vorliegenden Falle haftet das Interesse an dem Wirklichen, das sich verändern soll. Tritt diese Veränderung nicht sofort ein, so schwebt das Interesse in Erwartung, und in diesem Zustande kommt es nun darauf an, ob die Vorstellung des Gegenwärtigen oder die des Künftigen die mächtigere wird. Siegte die letztere ob, risse die Geduld, die im Erwarten liegt, so ent-

stände aus dem Interesse ein Begehren, das sich bald nicht mehr mit dem blofsen Zuschauen begnügen, sondern in ein Fordern oder gar in ein Handeln übergehen würde. Bliebe dagegen die Vorstellung des Gegenwärtigen die überwiegende und träte dann der erwartete Fortschritt im wirklichen Geschehen ein, so würde der durch denselben erzeugten Vorstellung die bereits gehobene verwandte Vorstellung entgegenkommen und dem neuen Vorgange als dem, was erwartet wurde, ein besonders lebhaftes Interesse gesichert sein.

Aus der vorstehenden Entwickelung ergiebt sich nicht nur, dafs das Interesse als die erste Stufe des Begehrens angesehen werden kann, sondern auch, dafs der Unterricht durch Bildung von Vorstellungsreihen die Entstehung des Interesses begünstigen wird.

Wir haben schon früher (§ 8) darauf hingewiesen, dafs das Wollen ein Begehren von bestimmter Art ist, nämlich ein solches, das sich nicht nur seines Objektes bewufst ist, sondern auch die Erlangung des Begehrten als sicher voraussetzt. Der Wollende weifs zunächst, was er will. Das Wollen geht von der Erkenntnis des Gewollten aus; ein sittliches Wollen ist auf das gerichtet, was schon vorher als recht und gut erkannt wurde, und in eben dieser Erkenntnis liegt das Motiv des sittlichen Wollens. Der Wollende hält aber ferner das Objekt seines Wollens für etwas ihm Erreichbares, und er stellt sich daher das, was gewollt wird, vor als das Endglied einer Reihe von Ursachen und Wirkungen oder auch als gemeinschaftliches Endglied mehrerer solcher Reihen, die nicht immer nur nebeneinander herlaufen, sondern oft auch mehrfach ineinander eingreifen, ja ein ganzes Reihengewebe bilden. Gelingt es uns nun im Falle eines bestimmten Begehrens, nach unserer bisherigen Erfahrung oder auch mit Hülfe der Phantasie und durch denkende Überlegung solche Reihen zu konstruieren, deren Endpunkt das Objekt unseres Begehrens ist, so wird uns die Erlangung des Begehrten sicher erscheinen und unser Begehren sich in ein Wollen verwandeln.

Die Möglichkeit eines reichen, entschiedenen Wollens beruht

also wesentlich auf der Verknüpfung der Vorstellungen zu Reihen und auf der innern, möglichst mannigfaltigen Verwebung dieser Reihen.

Dieselbe Gestaltung des Gedankenkreises erstrebt aber auch der Unterricht, indem es ihm auf Erregung des Interesses ankommt. Die Lebendigkeit des Interesses hängt von der Leichtigkeit ab, mit der die apperzipierenden Vorstellungen den neuen entgegenkommen, und diese ist am gröfsten, wenn die neuen Vorstellungen erwartet wurden und durch ihr Eintreten die Erwartung erfüllt wird. Die Erwartung aber beruht auf der Bildung von Vorstellungsreihen. Für Vorstellungen, die gleichzeitig verschiedenen Reihen angehören, wird von verschiedenen Punkten aus eine Erwartung angeregt werden können. Es darf also auf Interesse mit um so gröfserer Sicherheit gerechnet werden, je mehr Reihen sich in den einzelnen Vorstellungen kreuzen, und es liegt daher dem Unterricht auch darum (vgl. § 8), weil er Interesse erzeugen soll, ob, nicht nur für Bildung von Vorstellungsreihen, sondern auch für ihre innige Verwebung zu sorgen. Damit ist aber auch das dargethan, worauf es uns hier zur nähern Ausführung des in § 8 Gesagten zunächst ankam, dafs das Interesse, in welchem wir ja die erste Stufe des Begehrens, ein keimendes Begehren, erkannt haben, die Vorbedingungen eines Begehrens enthält, welches fähig ist zum Wollen gesteigert zu werden.

## § 11.

Ist das geistige Innere des Zöglings durch den Unterricht in der Weise gebildet, dafs möglichst viele Vorstellungen Knotenpunkte in einem Gewebe von Reihen sind, die sich mit Sicherheit und mit der rechten Geschwindigkeit reproduzieren, so ist nicht nur für irgend ein bestimmtes Interesse, sondern für vielseitiges Interesse oder, was dasselbe sagen will, für Interesse überhaupt gesorgt. In demjenigen Begriffe des Interesses, welcher unsern vorausgehenden Betrachtnngen zu Grunde liegt, ist das Merkmal der Vielseitigkeit schon enthalten. Und gerade dieses Merkmal verdient im Hinblicke auf den Erziehungszweck besonders

hervorgehoben zu werden; wir werden daher wohl thun, in der Folge ausdrücklich von vielseitigem Interesse oder Vielseitigkeit des Interesses als dem Zwecke des Unterrichts zu sprechen. In dem Zwecke der Erziehung ist es nämlich begründet, dafs es uns nicht um die Disposition zu einem bestimmten Wollen, sondern um die zu einem reichen, mannigfaltigen Wollen zu thun sein mufs. Es steht dem Erzieher nicht zu, dem Zöglinge diejenigen Zwecke vorzuschreiben, die er sich dereinst als Mann setzen soll; auch die Bestimmung dieser Zwecke mufs eine sittliche sein und darum aus der Persönlichkeit nach freier Wahl hervorgehen. Der Erzieher darf die Freiheit dieser Wahl nicht im voraus verkümmern, sondern hat im Gegenteile die Pflicht, den Gesichtskreis des künftigen Mannes zu erweitern und diesem eine reiche Auswahl unter den möglichen Zwecken zu sichern. Daher hat auch der Unterricht die Aufgabe, dem Zöglinge die Leichtigkeit für die Verfolgung der verschiedenartigsten Zwecke zu bereiten und darum für vielseitiges Interesse zu sorgen.

Das Interesse kann in objektiver und in subjektiver Beziehung vielseitig sein.

In betreff der objektiven Vielseitigkeit geht aus dem bisher Gesagten nur so viel hervor, dafs sich das Interesse auf den ganzen vorhandenen Inhalt des Geistes erstrecken soll. Ob sich der Unterricht damit begnügen darf, seinen bildenden Einflufs auf das auszudehnen, was er im Zöglinge ohne sein Zuthun vorfindet, oder ob und wieweit er den Gedankenkreis des Zöglings absichtlich erweitern mufs, das ist eine Frage, auf die wir später (§ 18) zurückkommen werden.

Auch an denselben Stoff kann sich ein verschiedenes Interesse knüpfen, und hierin liegt das Subjektive in der Vielseitigkeit des Interesses. Die Anordnung derselben Vorstellungen kann nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen; dieselben Vorstellungen können gleichzeitig verschiedenen Reihen angehören.

Der menschliche Geist stellt sich entweder den Objekten, mit denen er sich beschäftigt, gegenüber und betrachtet sie als etwas ihm Fremdes, oder er fafst sie, wie sich selbst, als ein Glied der

Welt, seiner Welt, auf und steht dann mit ihnen in einem Wechselverkehr. Sie sind ihm entweder Gegenstände seiner Erfahrung, oder er pflegt mit ihnen Umgang.

Im erstern Falle handelt es sich teils um die Auffassung und Beobachtung der Objekte in ihrer Mannigfaltigkeit, teils um die Erkenntnis ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, um eine denkende Betrachtung derselben, teils endlich um ihre Beurteilung nach dem Mafsstabe des Schönen und des Guten. Das, wozu wir in allen drei Beziehungen gelangen, ist eine Erkenntnis der Objekte, und die Interessen, die hiermit zusammenhängen, können wir als das empirische, das spekulative und das ästhetische oder als die Interessen der Wifsbegierde, des Denkens und des Geschmacks bezeichnen.*)

Ein eigentlicher Wechselverkehr, ein Umgang ist nur möglich mit beseelten Wesen oder mit solchen, die wir uns als beseelt denken. Ihnen geben wir uns hin entweder als einzelnen Wesen, indem wir mit ihnen übereinstimmend fühlen, an ihrem Wohl und Wehe Anteil nehmen und uns in ihre Zustände versetzen, oder indem wir unser Interesse dem Ganzen zuwenden, welchem sie angehören, und mit ihnen die Geschicke durchleben, von denen dies Ganze betroffen wird. In beiden Fällen ist es Teilnahme, was wir empfinden, und die hierauf bezüglichen Interessen sind das sympathetische Interesse oder das Mitgefühl und das soziale Interesse oder der Gemeinsinn.

Unsere Erkenntnis sowohl wie unsere Teilnahme erweckt in uns das Gefühl der Abhängigkeit von einer höheren Macht, unter welcher wir wie alles in der Welt stehen, und der Ohnmacht, welche wir dem Unbegreiflichen und dem Verhängnis gegenüber fühlen, sowie das Verlangen einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen in und aufser uns mit dem Idealen, mit dem, was wir wünschen und hoffen, und ruft so in uns das religiöse Interesse hervor, das seinem Ursprunge nach ebensowohl der Erkenntnis wie der Teilnahme angehört.

*) Wir brauchen die Worte „ästhetisch“ und „Geschmack“ in dem weiteren Sinne, in welchem Herbart der Ästhetik die Ethik unterordnet.

§ 12.

Die Vielseitigkeit des Interesses steht zunächst der Einseitigkeit gegenüber. Nicht eine oder die andere Richtung des Interesses, auch nicht Interesse nur für gewisse Gegenstände darf in dem Zöglinge gepflegt werden. Die Bildung, die ihm der erziehende Unterricht geben will, soll, wie man, allerdings nicht mit voller Genauigkeit, zu sagen pflegt, eine allgemeine sein. Wir werden, wenn auch wir in der Folge von allgemeiner Bildung als dem Zwecke des Unterrichts sprechen, darunter stets das verstehen, was wir genauer als Vielseitigkeit des Interesses bezeichnet haben.

In dieser Vielseitigkeit des Interesses soll der Zögling dereinst einen sittlichen Halt und Schutz gegen die Unfreiheit finden, die aus der Herrschaft der Begierden und Leidenschaften stammt; sie soll ihn vor allen Verirrungen bewahren, welche die Folge des Müfsiggangs sind; sie soll ihn wappnen auch gegen die Wechselfälle des Schicksals, damit er der stillen Ergebung und Entsagung fähig ist, welche den Tugendhaften kennzeichnet; sie soll ihm das Leben wieder lieb und wert machen, auch wenn ihm ein trauriges Geschick das Liebste geraubt; sie soll ihn einen neuen Beruf finden lassen, wenn er aus dem alten verdrängt wurde; sie soll ihn auf den Standpunkt erheben, von welchem aus die irdischen Güter und das Gelingen irdischen Strebens als etwas Zufälliges erscheinen, durch das unser eigentliches Selbst nicht berührt wird und über dem der sittliche Charakter frei und erhaben dasteht.

Der Einseitigkeit nähert sich diejenige Vielseitigkeit, in welcher ein oder das andere Interesse überwiegt, so dafs die übrigen dadurch unterdrückt werden. Der Begriff der Vielseitigkeit, wie er uns vorschwebt, schliefst daher den eines bestimmten Gleichgewichts zwischen den verschiedenen Interessen in sich ein. Nicht jeder Stoff ist fähig, ein gleich vielseitiges Interesse zu erregen; nicht jeder steht in gleich nahem Zusammenhange mit dem Zwecke der Erziehung. Die Didaktik hat die pädagogische Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsstoffe nach diesen

beiden Gesichtspunkten zu prüfen. Nach dem Ergebnisse einer solchen Prüfung wird sich das Gewicht richten, welches der Unterricht auf jeden Stoff zu legen hat, sowie der Grad des Interesses, welches für jeden Lehrgegenstand im Zöglinge zu wecken ist, wenn jenes Gleichgewicht hergestellt werden soll.

§ 13.

Das Interesse, von welchem wir reden, ist das unmittelbare. Auch im folgenden werden wir, wenn von Interesse schlechtweg gesprochen wird, damit stets das unmittelbare meinen. Das mittelbare Interesse ist auf einen Gegenstand gerichtet, der als Mittel zum Zwecke dient und nur insofern einen Wert hat, als er eben Mittel zum Zwecke ist; das unmittelbare Interesse dagegen legt seinem Gegenstande an sich einen Wert bei. Da nun aber alles, worauf sich der Unterricht bezieht, für den Zögling einen Wert an sich haben soll, damit sicher aus ihm ein Wollen hervorgehen kann (§ 8), so ist dem Unterrichte nichts an einem mittelbaren Interesse gelegen. Ein solches wird vielmehr die Erreichung des Unterrichtszweckes gefährden, weil es zu einer leicht in Egoismus ausartenden Einseitigkeit führt; denn das Wesen des Einseitigen besteht ja gerade darin, dafs er allem, was aufserhalb des engen Kreises liegt, in welchem sich sein unmittelbares Interesse bewegt, nur dann einen Wert beilegt, wenn es ihm als Mittel für die jenem Kreise angehörenden Zwecke dient. Geistige Kraft entwickelt sich nur in dem Bereiche des unmittelbaren Interesses; was mittelbar interessiert, ist eine Last, durch welche diese Kraft geschwächt wird. Je mehr die Last wächst, desto mehr geht von der Kraft verloren, desto mehr wird die geistige Thätigkeit vermindert. Und wenn nun auch der blofse Unterricht, indem er ein vielseitiges unmittelbares Interesse hervorruft, noch nicht zur Tugend selbst führt, so wird er doch diesem Ziele um so ferner bleiben, je weniger es ihm gelingt, geistige Thätigkeit zu schaffen (§ 3).

Hieraus ergiebt sich, dafs die erziehende Wirkung des Unterrichts in demselben Mafse geschmälert wird, in welchem er, sei

es nun aus eigenem Unvermögen, sei es infolge äufserer Notwendigkeit, nur mittelbares Interesse erweckt. Ein Lernen nur um eines höhern Platzes in der Rangordnung der Schüler oder nur um einer guten Censur willen, ein Lernen nur im Hinblicke auf den dereinstigen, wenn auch noch so idealen Beruf oder nur für ein am Ende der Lernzeit drohendes Examen geht aus nur mittelbarem Interesse hervor und hat gar keinen pädagogischen Wert.

Auch die früher (§ 8) aufgestellte Forderung, dafs sich mit dem Wissen unseres Zöglings das Bewufstsein des Könnens verbinden müsse, bedarf, um vor Mifsdeutung geschützt zu sein, an dieser Stelle einer nochmaligen Erwägung. Allerdings soll der Zögling, damit aus seinem Wissen ein Wollen hervorgehen könne, erfahren, dafs er mit seinen Kenntnissen etwas anfangen, dafs er sie zu verwerten und anzuwenden vermöge; aber das Wissen soll nicht auf ein ihm Fremdes, nicht auf ein aufser dem Wissenskreise Liegendes angewendet werden, damit das gewonnene unmittelbare Interesse nicht durch das leicht stärker werdende mittelbare verdrängt werde. Nur um dasjenige Können darf es sich handeln, welches von selbst aus der Selbstthätigkeit des unmittelbaren Interesses, aus dem Streben hervorgeht, das Gewufste zu erhalten, zu ergänzen und zu vertiefen. Am willkommensten werden dem erziehenden Unterrichte die Arbeiten sein, welche aus dem selbständigen, nur in der Neigung, sich mit dem Gegenstande des Interesses zu beschäftigen, wurzelnden Entschlusse des Zöglings hervorgehen. Aber auch die Arbeiten, welche der Lehrer dem Schüler aufgiebt, müssen so gewählt und vorbereitet sein, dafs sie das unmittelbare Interesse des Schülers neu beleben, dafs sie mit der Lust dieses Interesses gemacht werden; sie müssen als ein Teil des Unterrichts dem Zwecke des Unterrichts zu dienen imstande sein. Arbeiten, deren Zweck aufserhalb des Gedankenkreises liegt, welchen der erziehende Unterricht anbaut, darf der Erzieher als solcher nicht fordern. Eine Zeichenfertigkeit, die nur im künftigen Berufe einen Wert hat, eine Auflösung von Rechenaufgaben, welche sich auf Verkehrs-Verhältnisse beziehen, die einem Schüler fernliegen, Aufsatzübungen, die in der Anferti-

gung kaufmännischer Briefe oder anderer in den Berufsgeschäften der Männer vorkommenden Schriftstücke bestehen, müssen von dem erziehenden Unterrichte ausgeschlossen bleiben; dieser soll in einem anderen Sinne praktisch sein.

Eingedenk seines letzten Zweckes wird der erziehende Lehrer das Wissen immer nur als das eine Glied des Verhältnisses betrachten, dessen anderes das Wollen ist. Es wird daher kein Wissen für ihn Wert haben, das nicht im ethischen Sinne des Worts praktisch werden, auf das sich nicht ein Wollen stützen kann. Die Religionslehre findet für ihn ihren Zweck in der Religiosität, die Sittenlehre in der Sittlichkeit, die Sprachkenntnis im Gebrauche und im Verständnisse der Sprache, die Logik im logischen Denken.

§ 14.

Man sollte meinen, dem Ideale des erziehenden Unterrichts würde besser Allseitigkeit als Vielseitigkeit des Interesses entsprechen. Aber gesetzt auch, ein solches Ideal für das Ziel des gesamten menschlichen Strebens könnte in der Zeit der Erziehung erreicht werden, so würde es im Hinblicke auf den Zweck des erziehenden Unterrichts nicht einmal wünschenswert sein, dafs dies geschähe. Die Selbstthätigkeit des Interesses, welche der Unterricht in dem Zöglinge hervorzurufen hat, soll sich auch darin zeigen, dafs sie immer neue Seiten zu entfalten vermag. Aber Allseitigkeit ist etwas Abgeschlossenes, jedes Weiterstreben Ausschliefsendes und darum eher Stillstand als Thätigkeit und Leben Schaffendes. Allseitigkeit und das Interesse, welches wir als den Zweck des Unterrichts ansehen, widersprechen sich.

Aus gleichem Grunde darf aber auch der Unterricht nicht darauf gerichtet sein, dem Schüler in irgend einem einzelnen Wissensgebiete eine in sich abgeschlossene Totalität des Wissens zu geben. In demselben Mafse, in welchem er dies erstrebte, würde er aufhören Interesse, d. h. thätiges Weiterarbeiten zu erwecken.

Der Schüler soll befähigt werden, sich selbst weiterzuhelfen, ein ihm verloren gegangenes Wissen wiederzugewinnen und ein

in seinem Besitze gebliebenes zu erweitern und zu vertiefen. Die Art und Weise, wie er in den Besitz des Wissens gesetzt wird, mufs daher auf der Selbstthätigkeit des Zöglings beruhen; das Wissen, das ihm der Unterricht giebt, mufs die Grundlage dessen sein, das er sich selbst erwerben soll.

Um einen Unterricht, der diesen Anforderungen entspricht, erteilen zu können, mufs der Lehrer nicht nur das Wissensgebiet, aus welchem er seinen Unterrichtsstoff wählt, beherrschen, sondern es sich auch selbstthätig erobert haben und in ihm immer weiter vorzudringen bestrebt sein. Insofern haben diejenigen ganz recht, welche von dem Lehrer irgend eines wissenschaftlichen Faches nicht nur gründliche und umfassende Kenntnis seiner Wissenschaft, sondern auch fortdauernde selbständige Arbeit in derselben verlangen. Im Irrtume aber würden sie sich befinden, wenn sie die Tüchtigkeit eines Lehrers nicht gleichzeitig abhängig machten von der Befähigung, den Stoff des Unterrichts nach pädagogischen Zwecken zu wählen, zu ordnen und durch den Unterricht dem Geiste des Zöglings darzureichen. Die Wissenschaft als solche nimmt einen anderen Gang als die Entwickelung des jugendlichen Geistes und ist, indem sie ihren Zweck in sich selbst findet, nicht so gestaltet, dafs sie ohne weiteres geeignet wäre, dem ethischen Zwecke des erziehenden Unterrichts zu dienen. Unerfahrene Lehrer, die zwar in dem Fache, in welchem sie unterrichten sollen, Tüchtiges nicht nur wissen, sondern auch leisten, die aber der pädagogischen Bildung entbehren, werden oft namentlich dadurch fehlen, dafs sie die pädagogische Auswahl des Stoffes vernachlässigen und nach einer möglichst umfassenden Behandlung ihres Faches streben. Erst wenn die in einer längeren Praxis auf Kosten ihrer Zöglinge gewonnene Erfahrung und die Ergebnisse eines längeren Nachdenkens über Zweck und Art der eigenen Thätigkeit den Mangel pädagogischer Bildung auszugleichen anfangen, lernen sie sich beschränken, und erst dann erkennen sie, dafs es der erziehende Unterricht in jedem Fache nur mit dem Elementaren und Fundamentalen zu thun hat. Der einseitige Fachmann freilich wird zu einer

solchen Erfahrung und Erkenntnis nie kommen; pädagogische Zwecke liegen nicht in dem engen Kreise seines unmittelbaren Interesses.

Eine Folge des falschen Strebens, dem Schüler ein in sich abgeschlossenes Wissen zu geben, ist es auch, wenn die verschiedenen Seiten des Unterrichtsstoffes im Unterrichte gesondert behandelt werden, weil nur bei einer solchen Sonderung eine wissenschaftliche Vollständigkeit möglich sei. Zwar hat man jetzt mehr und mehr aufgegeben, Stilistik, Rhetorik, Poetik, Mythologie, Antiquitäten für sich im Zusammenhange zu lehren; aber noch immer werden Grammatik, Metrik, Logik, Psychologie als besondere Lehrfächer behandelt. Noch immer trennt man sorgfältig die einzelnen Zweige des naturkundlichen Unterrichts. Wenn im Sommer Botanik gelehrt wird, schliefst man jede Besprechung von Tieren aus, auch von denen, die beim Botanisieren gefunden werden, weil ja die Zoologie ins Winterhalbjahr verlegt ist. Von chemischen und physikalischen Erscheinungen spricht man erst dann, wenn der Schüler befähigt ist, die ganze Chemie und die ganze Physik zu verstehen. Nur da, wo man angefangen hat, den Zweck des Unterrichts auch praktisch in dem vielseitigen Interesse zu suchen, welches er erregt, sind solche Fehler bereits beseitigt.

§ 15.

Wird aber Vielseitigkeit des Interesses nicht zur Vielbeschäftigung und zur Vielwisserei führen und dem Zöglinge die Fähigkeit und Gewöhnung rauben, etwas recht und ordentlich zu machen und zu wissen? Wird sie nicht Zerstreuung bewirken, über welcher die durch den Erziehungszweck bedingte Einheit der Person verloren geht?

Der Unterricht soll ja nicht ein vielseitiges Begehren und Handeln, sondern ein vielseitiges Interesse hervorrufen. Auch im praktischen Leben wird ja durch die Einseitigkeit des Handelns, die dort Pflicht ist, die Vielseitigkeit des Interesses nicht ausgeschlossen, sondern geradezu gefordert. Durch die menschliche Gesellschaft und ihre wachsenden Ansprüche wird die Teilung der

Arbeit bedingt; aber der einzelne darf in der Einseitigkeit seines Thuns nicht Teilnahme und Verständnis für das, was andere thun, verlieren; er soll nie vergessen, dafs seine Arbeit doch immer nur ein Glied in dem Arbeitsganzen der Menschheit ist. Teilen sollen sich viele in die Arbeit, die der ganzen Gesellschaft auferlegt ist; aber isolieren dürfen sie sich nicht, weil sonst die Gesellschaft aufhörte das zu sein, was Herbart eine beseelte Gesellschaft nennt, geradeso wie der einzelne in der Vielgeschäftigkeit die Einheit seiner Person verliert.

Auch nicht Vielwisserei und mannigfaltiges Interesse, sondern vielseitiges Interesse war es, was wir verlangten. Das verschiedene Interesse soll verschiedene Seiten derselben Person darstellen; der Zögling mufs, was er ist, ganz sein, was er thut, ganz thun. Der Unterricht soll daher kein vereinzeltes Wissen geben, sondern mufs das Neue mit dem Alten verknüpfen, das geistige Innere des Zöglings zu einem Ganzen gestalten und verweben (§ 8 und § 10), und hiermit ist der Begriff dessen näher bezeichnet, was man Konzentration des Unterrichts genannt hat und was wir, weil dies Fremdwort nicht immer in einem Sinne gebraucht worden ist, Einheit des Unterrichts nennen wollen.

§ 16.

Gewichtiger ist ein anderes Bedenken, das sich gegen die Vielseitigkeit des Interesses erhebt und dessen wir schon hier wenigstens im allgemeinen Erwähnung thun müssen. Wie verträgt sich die Forderung des vielseitigen Interesses mit der Pflicht (§ 5), die Individualität des Zöglings zu schonen? Die Individualität ist einseitig, oder es fehlt ihr doch dasjenige Gleichgewicht der Interessen, welches durch den Unterrichtszweck bedingt wird (§ 12). Steht daher nicht die Pflicht, welche der Erzieher ihr gegenüber zu erfüllen hat, in einem Widerspruche mit dem, was wir als Aufgabe des Unterrichts erkannt haben?

Ein solcher Widerspruch wird sich nicht etwa dadurch lösen lassen, dafs man der Individualität erst ihr Recht für die Zeit nach der Erziehung zugesteht, so dafs sie sich erst in der Wahl

des Berufes und in dem Berufe selbst geltend machen dürfe. Denn die Wahl des Berufes läfst sich nur dann bis nach Vollendung der Erziehung hinausschieben, wenn die Individualität des Zöglings zu schwach ist, um sich der Erziehung gegenüber, welche in ihrem Streben nach allgemeiner Bildung auf einen bestimmten Beruf gar keine Rücksicht nimmt, zur Geltung zu bringen. Bei solch einem Zöglinge hat zwar der erziehende Unterricht in Verfolgung seines Zweckes keinen Kampf mit der Individualität zu bestehen, wohl aber die doppelte Pflicht, in ihm die Individualität zu stärken.

Der Unterricht hat im Zöglinge überhaupt nicht erst einen Gedankenkreis zu schaffen, sondern einen vorhandenen Gedankenkreis zu befestigen, umzugestalten und zu erweitern. Was er in dem Geiste des Zöglings bereits vorfindet, das ist teils eine Folge seiner Individualität, teils wirkt es bestimmend auf sie ein. In beiden Fällen ist es also die Individualität des Zöglings, an welche der Unterricht anzuknüpfen und welche er zum Fundamente der zu erwerbenden Bildung zu machen hat. Diese Forderung kommt zur Geltung zuvörderst beim ersten Unterrichte, der mit der Besprechung dessen beginnen mufs, was dem Kinde am nächsten liegt, d. h. also mit der Besprechung des Hauses und seiner Umgebung, der Familie und der Heimat. Jeder spätere Unterricht findet freilich nicht mehr die ursprüngliche, sondern eine mannigfaltig veränderte Individualität vor. Immer aber wird der Erzieher seinen Unterricht an sie anzuknüpfen haben, und die Wirkung dieses Unterrichts wird um so sicherer sein, je tiefer derselbe in den individuellen, von der frühesten Jugend an gebildeten Gedankenkreis des Zöglings eingreift. Auf solche Weise wird durch den Unterricht einerseits das Individuelle gestärkt und umgebildet, anderseits das Neue ihm angepafst und im Geiste befestigt. Die Lücken und Unebenheiten in der Individualität werden dadurch mehr und mehr verschwinden; aber das eigentümliche Gepräge des Individuums wird darum nicht verloren gehen.

Es ergiebt sich hieraus die Aufgabe, die Individualität des

Zöglings durch Beobachtung festzustellen. Der Erzieher mufs wissen, was er im Geiste des Zöglings zu befestigen und umzugestalten hat, welche Erweiterung des Gedankenkreises nötig ist und welche apperzipierenden Vorstellungsmassen er in ihm für das Neue vorfindet; er mufs aber auch wissen, wie sich die allgemeinen Gesetze des psychischen Geschehens in dem bestimmten Individuum äufsern. Er wird daher das geistige Wesen und Thun des Zöglings kennen zu lernen suchen nicht nur beim Unterrichte und bei der Arbeit, sondern auch in den Freistunden, in welchen sich die Eigenart des Zöglings am ungehindertsten zu erkennen giebt. Er wird z. B. darauf achten, ob sein Zögling in kindlicher Unbefangenheit alles, was sich ihm eben darbietet, zum Spiele benutzt, oder ob er für gewisse Gegenstände Vorliebe und gegen andere Abneigung verrät; ob er in seinen Liebhabereien ein beharrliches Streben zeigt, oder ob er seine Neigungen häufiger ändert; ob er beim Lernen lange, oder nur kurze Reihen auffafst; ob er beim Reproduzieren derselben Sicherheit zeigt, oder vieler Nachhülfe bedarf; ob er in seiner freien Thätigkeit durch das beim Unterrichte Gelernte bestimmt wird, oder sich in ganz anderen Sphären bewegt. Er wird den Gedankenvorrat seines Zöglings sowohl nach seinem Inhalte als auch nach seiner Form zu erkennen und die Art und Weise seines Umgangs mit Mitschülern und Geschwistern, sein inneres Verhältnis zu Eltern und Lehrern zu erforschen suchen.

In den Resultaten solcher Beobachtungen wird der Erzieher dasjenige, was er in seine Rechnung als konstant aufzunehmen hat, was sich seinem Einflusse entzieht, unterscheiden von dem, was er als unveränderlich ansehen darf, worauf er mit seinen Erziehungsmitteln einen Einflufs ausüben kann. Er wird ferner dasjenige, was sich mit dem Zwecke der Erziehung überhaupt und dem des Unterrichts insbesondere vereinigen läfst, von dem unterscheiden, was mit diesen Zwecken unverträglich ist.

Es mufs dem Erzieher daran liegen, seinem Zöglinge das irgendwie Berechtigte in seiner Eigenart sorgsam zu erhalten. Darum wird er auch dafür Sorge tragen, dafs der Unterricht dem

Zöglinge Zeit und Kraft übrig läfst, seinen Lieblingsneigungen nachzugehen, sich ihnen gemäfs zu beschäftigen und dadurch vielleicht schon die ersten Schritte zu seinem künftigen Berufe zu thun. Weifs er doch auch, dafs durch eine solche freie Thätigkeit und durch die dabei empfundene Freude des Gelingens in dem Zöglinge die Lust und das Vertrauen wachsen, womit er dem Lehrer und seinem Unterrichte entgegenkommt.

Dasjenige, was in der Individualität des Zöglings sich jedem unmittelbaren Einflusse des Erziehers entzieht, kann unter günstigen Umständen durch die Übermacht der durch den Unterricht gestärkten Vorstellungen so zurückgedrängt werden, dafs es der Erreichung des Unterrichtszweckes kein wesentliches Hindernis entgegenstellt. Es kann aber auch so mächtig sein, dafs es dem Unterrichte Schranken auferlegt und den Erzieher nötigt, diese Schranken anzuerkennen. Hierauf näher einzugehen, ist Sache der speziellen Pädagogik.

§ 17.

Wir erinnern uns jetzt noch einmal der vier Forderungen, die am Schlusse unserer vorläufigen Erörterung über die Aufgabe des Unterrichts (§ 8) ausgesprochen wurden. Die Auseinandersetzungen, welche ihr folgten, werden dargethan haben, dafs die drei ersten dieser Forderungen in der einen enthalten sind, der erziehende Unterricht solle vielseitiges Interesse erregen. Die vierte Forderung, nach welcher zum Mittelpunkte des gesamten Gedankenkreises die Erkenntnis der sittlichen Ideen gemacht werden sollte, ergab sich unmittelbar aus dem allgemeinen Zwecke der Erziehung. Der Unterricht, von dem wir reden, ist ein Mittel der Erziehung und soll daher, wie die Erziehung überhaupt, zur Erreichung des in der Sittlichkeit liegenden Erziehungszweckes führen. Wir werden daher die Aufgabe des erziehenden Unterrichts darin finden dürfen, dafs er die Sittlichkeit durch Erregung des vielseitigen Interesses begründen solle. Hiermit ist nicht nur die vierte der oben (§ 8) aufgestellten Forderungen in die Formel für den Zweck des erziehenden Unterrichts mit aufgenommen, sondern diese letztere nach § 12 auch so gefafst, dafs sich aus ihr die Notwendigkeit ergiebt,

zwischen den verschiedenen Interessen das dem Erziehungszwecke entsprechende Gleichgewicht herzustellen.

Es ist schon früher (§ 4) ein erziehender und ein nicht erziehender Unterricht unterschieden worden. Wir werden jetzt jeden Unterricht, der nicht als sein letztes Ziel die Bildung zur Sittlichkeit ansieht, der nicht seinen Zweck in der Hervorrufung eines vielseitigen Interesses findet, der vielleicht recht absichtlich nur einseitiges Interesse erregen will oder zwischen den verschiedenen Interessen nicht das durch den Erziehungszweck bestimmte Gleichgewicht herzustellen sucht, als einen nicht erziehenden Unterricht bezeichnen müssen. Ein Unterricht, durch welchen der Zögling nur dazu gebracht werden soll, dafs er etwas weifs und kann; ein Unterricht, der dieses Wissen und Können als Mittel zu einem aufser dem Zöglinge liegenden Zwecke betrachtet, gleichviel ob dieser Zweck ideeller oder materieller Natur ist; ein Unterricht, der alles Interesse des Zöglings auf ein bestimmtes Fach oder auf eine Gruppe zusammengehöriger Fächer konzentriert und dem Zöglinge auf diesem Gebiete zu einer Virtuosität verhelfen will; ein Unterricht, der zwar die Hauptrichtungen menschlichen Wissens berücksichtigt, aber diejenige, welche dem ethischen Zwecke der Erziehung am fernsten steht, prävalieren läfst, — all solcher Unterricht ist ein nicht erziehender.

In etwas anderer Lage befinden wir uns einem Unterrichte gegenüber, der seinen ausschliefslichen Zweck in der sogen. formalen Bildung sucht. Unter formaler Bildung versteht man bald die Entwickelung und Übung der geistigen Kräfte überhaupt, bald nur die der Denkkraft. Die formale Bildung stellt man gegenüber der materialen Bildung. Diese soll auf dem Inhalte des Wissens, jene auf der bei Erwerbung dieses Wissens gewonnenen Kraft beruhen. Eine solche formale Bildung soll zwar an einem bestimmten Stoffe gewonnen werden; aber die Beschäftigung mit demselben soll nur die Bedeutung eines Mittels zum Zwecke haben, und wie das Mittel seinen Wert verliert, wenn der Zweck erreicht ist, so soll es auch, wenn an dem Stoffe die Kraft entwickelt und geübt ist, vom rein pädagogischen Standpunkte nicht auf die

fernere Erhaltung der Kenntnisse, sondern nur darauf ankommen, dafs die gewonnene und gestärkte Kraft bleibe.

Es kann uns, die wir den Unterricht in den Dienst der Erziehung stellen, zuvörderst nicht ausreichend erscheinen, ihm nur die Aufgabe zuzuweisen, dafs er die Denkkraft bilde. Aber auch wenn man die Entwickelung und Übung aller geistigen Kräfte als den Zweck des formal bildenden Unterrichts ansieht, bleiben andere Bedenken, welche der Begriff einer solchen formalen Bildung in uns hervorrufen mufs.

Unsere innere Erfahrung sagt uns, wie schon erwähnt wurde (§ 8), nichts von allgemeinen Seelenvermögen, die gewissermafsen auf den Stoff warteten, an dem sie entwickelt und gestärkt, durch welchen sie aus blofsen Vermögen zu Kräften erhoben werden könnten. In der Annahme solcher Vermögen erkennen wir nur eine Theorie, welche dazu dienen soll, das geistige Leben zu erklären, eine Theorie, die wir nicht allein darum verwerfen müssen, weil sie vor der logischen Untersuchung nicht besteht, sondern auch darum, weil sie die Erklärung, die man von ihr erwartet, nicht giebt. Mit dieser Theorie fällt aber auch die Möglichkeit einer formalen Bildung in dem oben bezeichneten Sinne.

Die Vorstellungen und die Verbindungen, welche dieselben im Geiste eingehen, werden durch die Verhältnisse, in die sie zu anderen Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen treten, zu Kräften. Jede Gestaltung einer Vorstellungsmasse ist daher, und zwar im eigentlichsten Sinne des Wortes, formale, aber weil sie gar nicht ohne Vorstellungen von bestimmtem Inhalte gedacht werden kann, zugleich materiale Bildung.

Dieser Ansicht widersprechen auch die angeblichen Erfahrungen nicht, welche eine vom Stoffe unabhängige formale Bildung beweisen sollen. Sie erklären sich daraus, dafs bei der innigen Verwebung alles im Geiste Enthaltenen dieselben Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen als Bestandteile verschiedener Gedankenkreise vorkommen und darum auch auf alle diese Kreise bestimmend einwirken müssen. Mathematische Bildung mufs in diesem Sinne überall ihren Einflufs zeigen, wo es sich um quanti-

tative Verhältnisse handelt, und grammatische Bildung, die an einer Sprache gewonnen ist, mufs sich in andern Sprachen, welche ähnlichen grammatischen Gesetzen gehorchen, ebenfalls wirksam erweisen. Die durch einen bestimmten Unterricht erzeugten Kräfte haften an dem Stoffe, an welchem sie erzeugt wurden. Ist dieser Stoff mit einem anderen Gedankenkreise eng verbunden, so wird er und mit ihm die an ihm haftende Kraft durch letzteren reproduziert.

Der Zweck des Unterrichts mufs so bestimmt werden, dafs er mafsgebend sein kann bei der Auswahl der notwendigen Unterrichtsgegenstände und bei der Abwägung ihrer pädagogischen Bedeutung, dafs aus ihm gefolgert werden kann, was beim Unterrichte neben- und was nacheinander getrieben werden mufs, und dafs aus ihm die Gesichtspunkte für den Gang des Unterrichts abgeleitet werden können. Die formale Bildung in dem von uns bekämpften Sinne des Wortes würde dieser Bedingung nicht entsprechen. Die Grammatik soll den Verstand bilden, der Mathematik wird das Gleiche nachgerühmt. Warum ist nun Mathematik neben Grammatik notwendig? Könnte nicht mangelnde mathematische Bildung durch eine gründlichere grammatische Bildung ersetzt werden?

Es wird sich zeigen, ob uns unsere Bestimmung des Unterrichtszweckes bei solchen und ähnlichen Fragen im Stiche läfst.

---

## 2. Kapitel.

### Der Stoff des Unterrichts.*)

### § 18.

Der Unterricht soll den Gedankenkreis bilden. Schon vor dem Unterrichte hat sich im Geiste des Zöglings ein solcher Gedanken-

*) Der Hauptinhalt dieses Kapitels ist bereits in dem von mir geschriebenen Artikel „Unterrichtsgegenstände“ in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens enthalten. Ich habe mich dem dort Gesagten selbst in der Form auf das engste angeschlossen.

kreis gestaltet, und während des Unterrichts erweitert er sich unaufhörlich und unabhängig von demselben durch Erfahrung und Umgang (§ 11). Die Erfahrung bezieht sich auf die uns umgebende Natur und auf die Menschen, deren Treiben wir als Zuschauer wahrnehmen; der Umgang beruht auf den gegenseitigen Verhältnissen, in denen wir zu andern beseelten oder von uns als beseelt vorgestellten Wesen, namentlich also zu Menschen stehen.

Wie unendlich verschieden ist der Umfang der Erfahrung und des Umgangs bei verschiedenen Zöglingen, und wie gering ist er doch selbst bei denen, welche ein gütiges Geschick in dieser Beziehung besonders begünstigt hat! An wie enge Grenzen der Zeit und des Raumes bleiben Erfahrung und Umgang unter allen Umständen gebunden! Wie eng würde also der Kreis unserer Erkenntnis und unserer Teilnahme ausfallen, wenn wir nur auf die Erfahrung und den Umgang angewiesen blieben, die sich von selbst darbieten! Einseitigkeit, aber nicht Vielseitigkeit des Interesses würde daraus entstehen; dem Unterrichte liegt es daher in erster Linie ob, ergänzend zu wirken, den Kreis unserer Erfahrung und unseres Umgangs absichtlich zu erweitern, die Quellen, aus denen der Geist seinen Inhalt schöpft, reichlicher fliefsen zu lassen.

Wie der Unterricht dieser Pflicht nachkommen kann, das läfst sich leichter begreifen in Beziehung auf die Erfahrung. Man denke nur an die mit dem Zöglinge vorzunehmenden Reisen und Spaziergänge, an den Besuch von Museen und naturhistorischen Sammlungen sowie an alles Experimentieren und allen Anschauungsunterricht, der, soweit es möglich ist, dem Zöglinge die Dinge selbst und, wo er dies nicht kann, Nachbildungen derselben vorführt. Je näher die Nachbildung dem Gegenstande kommt, desto mehr nähert sich, so zu sagen, die künstliche Erfahrung der natürlichen; die plastische Darstellung steht über der Abbildung und diese über der blofs symbolischen Nachbildung. Die mündliche Beschreibung des Angeschauten seitens des Schülers befähigt diesen zum Verständnisse von Beschreibungen desjenigen, was man

ihm nicht zur Anschauung zu bringen vermag, und hierauf ist ein grofses Gewicht zu legen, weil unter Voraussetzung dieses Verständnisses auch die Darstellung in Worten zur Erweiterung des Erfahrungskreises benutzt werden kann.

Schwieriger erscheint auf den ersten Blick die Ergänzung des Umgangs durch den Unterricht. Zwar ist der Unterricht imstande, den Umgang auch unmittelbar zu erweitern dadurch, dafs er den Zögling in ein Verhältnis zu Mitschülern setzt, und es liegt ja gerade hierin ein Grund für die pädagogische Notwendigkeit der Schule. Aber teils würde dies eine Mittel noch immer nicht der Vielseitigkeit entsprechen, zu welcher der Unterricht führen soll; teils erweckt der Umgang, wie er in Wirklichkeit stattfindet, nicht immer die rechte, vom Geiste der Liebe getragene Teilnahme. Auch in Beziehung auf den Umgang mufs die Grenze des Raumes und der Zeit überstiegen werden. Räumlich Getrennte pflegen Umgang durch Besuche und durch Briefe, und beide Mittel lassen sich wenigstens bei einem einzelnen Zöglinge zur Anwendung bringen.*) Aber mit denen, die vor uns gelebt haben, können wir nur dadurch umgehen, dafs wir, was uns von ihrem Leben erzählt wird, mit ihnen nachzuleben suchen und dafs wir uns hineindenken und hineinfühlen in die schriftlichen Äufserungen ihrer Gedanken und Gefühle und in die künstlerischen Werke, die sie uns hinterlassen haben.

Mufs einerseits zugegeben werden, dafs die unmittelbare Erfahrung und der unmittelbare Umgang mächtiger wirken als eine Erfahrung und ein Umgang, wie sie der Unterricht meist nur zu vermitteln vermag, so ist doch anderseits nicht zu leugnen, „wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist als der gegenwärtige, wie viel genügender und erhebender der Umgang mit der Vorwelt als der mit den Nachbarn, wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja

*) Vgl. E. Barths Beitrag zur Schulpädagogik „über den Umgang“ (Leipzig 1870) S. 52.

wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dem, was sein sollte".*)

Erfahrung und Umgang also sollen durch den Unterricht ergänzt werden. Den Stoff, vermittelst dessen der Unterricht diese Aufgabe löst, bieten ihm die Wissenschaften dar, nach dem oben Gesagten die historischen, die das Gebiet des Menschlichen, und die Naturwissenschaften, die das der äufseren Natur umfassen. Und damit sind die zwei Hauptrichtungen bezeichnet, die jeder Unterricht haben mufs, der die Bildung des gesamten Gedankenkreises im Auge behalten will.

Der Stoff, den wir den historischen Wissenschaften entnehmen, dient zur Ergänzung der Erfahrung und des Umgangs, der von den Naturwissenschaften dargebotene fast ausschliefslich zur Ergänzung der Erfahrung. Da in der Erfahrung die Erkenntnis, in dem Umgange die Teilnahme wurzelt, so gebührt der geschichtlichen Seite des Unterrichts, wenn dieser erziehend wirken soll, das Übergewicht, weil aus der Teilnahme die Gesinnungen entspringen, von welchen der sittliche Wert des Menschen am unmittelbarsten abhängt (vgl. § 29).

## § 19.

Die Wissenschaften sind in der Hand des Erziehers Mittel zum Zwecke; sie geben ihm den Stoff, durch welchen er den Zweck des erziehenden Unterrichts erreichen will. Bei der Auswahl der Stoffe für ein bestimmtes Unterrichtsfach wird derjenige bevorzugt, welcher dem sittlichen Bildungszwecke des Unterrichts am unmittelbarsten dient (§ 17) und die apperzipierenden Vorstellungsmassen bietet, das Elementare und das Fundamentale, vermöge dessen der Zögling selbstthätig seinen Gedankenkreis zu erweitern vermag (§ 9 und § 14). Der Erzieher bindet sich aber auch nicht immer an die Grenzen, durch welche die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen voneinander getrennt sind. Wie sich erst im Fortschritte der Kultur die Wissens-

*) J. Fr. Herbart, Allgem. Pädagogik S. 154. (Werke X S. 60. — Herbarts päd. Schr. I S. 399 f.).

gebiete mehr und mehr nach Stoff und Methode voneinander schieden, ebenso ist es im Bildungsgange des einzelnen Menschen.

Diese Bemerkung findet auch Anwendung auf den Unterricht in der Geschichte. Den Kindern ist alles Geschichte, was ihnen erzählt wird; „Geschichten“ wollen sie erzählt haben. Der Unterricht in der Geschichte beginnt mit der Erzählung von Fabeln, und da die Fabel Pflanzen und Tiere als beseelte Wesen behandelt, finden wir auf der untersten Stufe des Unterrichts das Reich der Natur noch nicht streng geschieden von dem der Menschheit. Erst für das vorgerücktere Alter wird die Geschichte der Menschheit ein besonderes Unterrichtsfach.

Der Unterricht in der Geschichte knüpft an diejenigen Vorstellungen an, die der Zögling in der Beobachtung menschlichen Thuns und Leidens und in dem Umgange mit Menschen sowie in der Anschauung von Werken menschlicher Thätigkeit gewonnen hat. Er versetzt den Zögling aus der Gegenwart in die Vergangenheit, in eine Menschenwelt, die vor uns strebte und ihre Schicksale hatte. Dem wirklichen Umgange des Zöglings setzt er einen idealen Umgang mit den Menschen der Geschichte und der Dichtung an die Seite.*) Er beschränkt sich nicht auf die politische Geschichte, sondern umfafst auch die Kultur-, Litteratur-, biblische und Religionsgeschichte.

Ein solcher Unterricht ruft zunächst Interesse an Personen und Begebenheiten hervor; er lehrt ferner nachdenken über den ursachlichen Zusammenhang der letzteren; er erweckt das sittliche Urteil über die Motive, durch welche die Personen zum Handeln getrieben wurden; er bildet das ästhetische Urteil, indem er dem Zöglinge die Werke der Redner und Dichter vorführt und ihm je nach den Mitteln, welche ihm zu Gebote stehen, die Schöpfungen der bildenden Künste zur Anschauung bringt; er leitet den Zögling an, in den Geschicken der einzelnen Menschen wie in denen der Völker das Walten der Vorsehung zu erkennen, und richtet

*) O. Willmann, Pädagogische Vorträge, 2. Auflage, S. 100. — Wir benutzen gern diese Gelegenheit, auf das treffliche Buch angelegentlich hinzuweisen.

zugleich seine Aufmerksamkeit auf die Vorstellungen, die sich die Menschen verschiedener Zeiten und Länder über ihre Abhängigkeit von der Gottheit gemacht haben. So regt er die Interessen der Erkenntnis auf die vielseitigste Weise an. Aber er erweckt auch die Teilnahme für die Personen, welche die Geschichte oder die Poesie verewigt hat, und für das Wohl und Wehe menschlichen Gemeinwesens in der bürgerlichen Gesellschaft wie in der Kirche und sorgt dafür, dafs sich der Zögling als Glied der Menschheit fühlen lernt und dafs er durchdrungen wird von dem Gefühle der Ohnmacht und der Abhängigkeit, in der sich der einzelne und ganze Völker der göttlichen Lenkung gegenüber befinden.

§ 20.

Der Geschichtsunterricht soll dem Schüler Bilder von Menschen und Zeiten geben, die so lebendig und anschaulich sind, dafs er sich in jene Zeiten versetzt fühlt und mit jenen Menschen umgeht; denn gerade die aus diesem Umgange erwachsende Teilnahme ist es, deren Erweckung dem geschichtlichen Unterrichte nach dem früher (§ 18 am Ende) Gesagten fast ganz allein obliegt. Diese Aufgabe wird er nur unvollkommen lösen, wenn den Zöglingen von fernen Zeiten blofs erzählt wird; sie werden vielmehr mit den Denkmalen jener Zeiten bekannt gemacht und so gewissermafsen leibhaftig in diese Zeiten versetzt werden müssen. Solche Denkmale sind in erster Linie die Erzeugnisse der Plastik, der Architektur und aller Werkthätigkeit, die entweder vollständig oder in Überbleibseln auf uns gekommen sind und von denen ja auch der Jugend wenigstens Nach- oder Abbildungen zur Anschauung gebracht werden können. Aber sie sind nur vereinzelte Bruchstücke und stumme Zeugen aus vergangenen Zeiten. Beredter sind die Denkmale der Schrift, in welchen sich ein zusammenhängendes Bild der Vergangenheit entrollt und aus welchen die Menschen, mit denen die Jugend nicht blofs bekannt gemacht werden, sondern auch umgehen soll, selbst zu uns sprechen.

Es handelt sich hier um die Werke nicht nur der Historiker, sondern auch der Redner, Philosophen und Dichter, soweit sie als

Repräsentanten ihrer Zeit zu gelten geeignet sind, soweit sie schon im jugendlichen Geiste Interesse zu erregen vermögen und durch ihre sittliche Lebensanschauung dem Zwecke des erziehenden Unterrichts nicht widerstreiten.

Ob und inwieweit hierbei zu den Quellen zurückzugehen ist, oder Übersetzungen gebraucht werden sollen, oder freiere, aber den Geist der Ursprünglichkeit atmende Bearbeitungen zu benutzen sind, dies ist eine Frage, deren Beantwortung von individuellen Verhältnissen abhängt und daher nicht im allgemeinen gegeben werden kann.

Jedenfalls aber wird es am gründlichsten und sichersten gelingen, dem Zöglinge die Menschen und Völker alter und neuer Zeit, wie sie Geschichte und Dichtung uns vorführen, so nahe zu rücken, dafs er sich unter sie zu versetzen und mit ihnen umzugehen imstande ist, wenn sie der Unterricht zum Zöglinge in ihrer eigenen Sprache sprechen läfst, wenn er auch ihre Sprachen lehrt.

Die Sprache ist nicht blofs der Ausdruck der Gedanken und Gefühle, sondern es ist anderseits auch unser Denken und Fühlen von unserer Sprache abhängig. Das Verhältnis zwischen Sprache und Geschichte eines Volkes ist ein gegenseitiges. Die Sprache ist ein Produkt des Volksgeistes und kann darum, da dieser in der Geschichte des Volkes seinen Ursprung hat, nicht ohne die letztere verstanden werden; aber sie ist zugleich — und dies ist es, worauf es hier ankommt — der überlebende Träger des Volksgeistes, und es kann darum dieser, in dessen Erkenntnis das Studium der Geschichte eines Volkes seinen Endzweck findet, wiederum nur durch sie verstanden werden.*) Jedes tiefere Verständnis der Geschichte eines Volkes wird die Kenntnis seiner Sprache voraussetzen,

Der Geschichtsunterricht wird darum auf eine eingehendere Behandlung derjenigen Völker verzichten müssen, deren

*) Vgl. M. Lazarus, Leben der Seele II, 2. Aufl., S. 214. Die ganze Abhandlung über „Geist und Sprache“ ist hier und zum folgenden Paragraphen zu vergleichen.

Sprachen dem Zöglinge unbekannt sind. In Schulen, welche nur die deutsche Sprache lehren, wird nur die deutsche Geschichte zu einer selbständigeren Geltung kommen können; anders wird der Stoff des Geschichtsunterrichts zu bestimmen sein, wo etwa Französisch und Englisch hinzutreten, wieder anders da, wo Griechisch und Lateinisch zu den Hauptfächern des Unterrichts gehören. Oder es wird, da nach den vorausgehenden Betrachtungen die Sprache Mittel zum Zwecke ist, richtiger von der Ausdehnung, welche die Individualität der Zöglinge dem Unterrichte nach seiner geschichtlichen Richtung gestattet oder vorschreibt, abhängen, welche Sprachen gelehrt werden müssen. Das Nähere werden wir in der speziellen Pädagogik zu sagen haben.

§ 21.

Obwohl die Berechtigung des Sprachunterrichts in dem Ganzen des erziehenden Unterrichts nach den vorstehenden Auseinandersetzungen daraus abzuleiten ist, dafs er eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts bildet, so ist er doch, einmal in den Kreis der Unterrichtsfächer aufgenommen, auch an und für sich geeignet, dem Zwecke des erziehenden Unterrichts durch Erregung eines verschiedenartigen Interesses förderlich zu werden. Er gewöhnt an Beobachtung der im Sprachgebrauche liegenden Gesetze; er führt zu einer denkenden Betrachtung ihres innern Zusammenhangs und ihrer Gründe; er weckt den Sinn nicht nur für die Richtigkeit, sondern auch für die Schönheit der sprachlichen Form; er wirkt sogar auf das sittliche Urteil, indem er den sprachlichen Ausdruck dem Gedanken entsprechend bilden lehrt und damit das Wahrheitsgefühl stärkt; er gewährt das Organ, vermittelst dessen der Mensch mit Menschen verkehrt und seine Teilnahme für die Nebenmenschen ausdrückt; er ist, soweit er sich auf die Muttersprache bezieht, zugleich ein Mittel, Vaterlandsliebe zu erwecken.

Wir glauben hiermit die eigentlich pädagogische Bedeutung des reinen Sprachunterrichts charakterisiert zu haben. Jedenfalls können wir nach dem, was wir früher schon über den Begriff der

formalen Bildung im allgemeinen gesagt haben, nicht zugeben, dafs in dem Studium der Sprachen überhaupt oder der alten Sprachen insbesondere eine formal bildende Kraft in dem Sinne läge, als ob dadurch eine allgemeine geistige Befähigung oder wenigstens eine allgemeine Befähigung zum Denken gewonnen würde.*) Das Wort ist der Träger des Begriffs, der Satz der Träger der Begriffsverknüpfung im Urteile, und es mufs sich daher, da ja das Denken seinen einfachsten Ausdruck im Urteile findet**), in der Sprache einer Nation die Eigentümlichkeit ihres Denkens ausprägen. Wenn sich nun aber auch Sprache und Denken darum noch nicht decken und aus der grammatischen Richtigkeit und der rhetorischen Wirkung des Gesprochenen keineswegs auf die logische Unanfechtbarkeit der Gedanken geschlossen werden darf, so wird es doch dem klaren Gedanken meist nicht an dem treffenden Ausdrucke fehlen. Es findet jedenfalls ein gewisser Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Denken, zwischen Grammatik und Logik statt. Die im Sprachunterrichte gewonnenen allgemeinen Sprachformen werden sich mit den entsprechenden allgemeinen Denkformen mehr oder weniger vollkommen verbinden, und es müssen darum, wo letztere bei verschiedenem Gedankenstoffe wiederkehren, auch jene reproduziert werden, und umgekehrt. Daraus folgt unleugbar, dafs die grammatische Bildung der logischen, aber auch diese jener zu gute kommt. Aber die Richtigkeit des Denkens ist nicht allein durch die richtige Anwendung der Denkformen, sondern wenigstens ebensosehr durch den Stoff, worüber gedacht wird, bedingt, und hierin ist es begründet, dafs durch den Sprachunterricht nicht eine allgemeine Denkfähigkeit erzeugt wird, so dafs wer an irgend welchem Stoffe denken gelernt hat, dadurch die Befähigung erlangte, über jeden anderen Stoff ebenso richtig zu denken.

## § 22.

Die Sprache ist, wie schon oben (§ 21) hervorgehoben wurde, das Organ für den geistigen Verkehr der Menschen unterein-

*) Vgl. T. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 75.

**) M. W. Drobisch, Empirische Psychologie S. 158.

ander. Daher kommt es nicht nur auf das Verständnis dessen an, was andere gesprochen und geschrieben haben, sondern auch auf die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache, auf die Fertigkeit, die Sprache zum Dolmetscher der eigenen Gedanken zu machen. Am entschiedensten gelangt diese praktische Seite des Sprachunterrichts, dem sich in dieser Beziehung auch das Schreiben, und zwar nicht nur das Rechtschreiben und das Schönschreiben, sondern auch die sog. Stilübung anschliefst, bei der Muttersprache zur Geltung, nächst ihr aber auch bei denjenigen fremden Sprachen, welche vom Zöglinge im menschlichen Verkehre angewendet, also gesprochen oder geschrieben werden sollen. Nur Mittel zum Zwecke ist dagegen dieser praktische Teil des Sprachunterrichts bei den Sprachen, welche, wie das Griechische und mehr und mehr das Lateinische, nicht als Verständigungsmittel im menschlichen Verkehre zu dienen bestimmt sind. Hier handelt es sich nur um Übungen, durch welche teils die erkannten Sprachgesetze eingeübt, teils die Verschiedenheiten des eigenen und des fremden Sprachidioms zum anschaulichen Verständnisse gebracht werden sollen.

An die Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache, im Deklamieren und im freien Vortrage, schliefst sich der Gesangunterricht. Auch der Gesang ist eine Sprache, und noch dazu eine solche, die vom Herzen zum Herzen geht. Durch die Bildung der Stimme und des Gehörs, welche der Gesang verleiht, wird die Befähigung vervollkommnet, auch aus der Stimme der zu uns Sprechenden auf ihre innere Stimmung zu schliefsen und uns mit unseren Gefühlen andern klar zu machen. Der Gesangunterricht ist darum nicht nur berufen, den Geschmack bilden zu helfen; er erweckt auch die Teilnahme für fremdes Wohl und Wehe und dient dem Austausche sympathischer Gefühle; der gemeinschaftliche Gesang schlingt um die Gemüter ein Band und stärkt so das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit andern; patriotische Begeisterung wie religiöse Erhebung werden am verständlichsten im Liede und sprechen sich am liebsten aus im Gesange.

§ 23.

Das Hauptlehrfach für die naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts bildet die Naturkunde. Wir vermeiden mit Fleifs den Namen „Naturwissenschaft", weil uns der andere weniger dazu nötigt, die Abweichung der diesem Lehrfache gesetzten Grenzen von denen der gleichnamigen Wissenschaft zu rechtfertigen.

Naturgegenstände und Naturereignisse sind es, mit denen der naturkundliche Unterricht den Zögling beschäftigt. Es ist zunächst wieder das empirische Interesse, das Interesse an der Mannigfaltigkeit und dem bunten Wechsel der Dinge und Erscheinungen, welches hervorgerufen werden soll; auf die Beobachtung des sinnlich Wahrnehmbaren und auf die Gewinnung einer Übersicht über das einzelne ist die aus diesem Interesse hervorgehende Thätigkeit des Geistes gerichtet. Nirgends aber zeigt sich etwas Festes, Unveränderliches; überall ist Leben und Veränderung. Das Gesetz, das durch die Beobachtung als das in allem Wechsel Gleiche erkannt ist, fordert zum Nachdenken über seine Begründung, über den ursachlichen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Erscheinungen auf. Farben und Formen der Naturkörper und Phänomene, die Schönheit der Landschaft und der Eindruck, den die Welt in ihrer Harmonie und Erhabenheit macht, rufen das ästhetische Urteil hervor, und das Unbegreifliche wie die Spuren weiser Zweckveranstaltung erwecken religiöse Gedanken. Alle Seiten der Erkenntnis sind es, welche der Betrachtung der Natur abgewonnen werden können. Aber auch die Teilnahme des Gemüts geht nicht leer aus. Die Natur steht uns nicht nur als ein Objekt unserer Beobachtung, unseres Denkens und unserer Beurteilung gegenüber, als etwas Fremdes, das bald fördernd, bald störend seinen Einflufs auf uns geltend macht; sie ist uns auch ein lieber Umgang, der uns beruhigt und erhebt, wenn wir des Treibens in der Menschenwelt müde geworden sind. Es ist dies die poetische Naturanschauung, welche in den Kinderseelen lebt und welche die Dichter zu Sängern der Natur gemacht hat. Sie läfst uns nicht nur die Tiere als beseelt, wie wir es sind,

ansehen, sondern auch Pflanzen und tote Gesteine werden mit Empfindung und Leben begabt.*) Wie die griechische Mythologie die ganze Natur mit unzähligen Gottheiten belebte, so sieht die poetische Naturbetrachtung, die wohl zu unterscheiden ist von der die Natur mit dem Mafsstabe des Schönen messenden ästhetischen Naturbetrachtung, die Naturkörper als geistige Wesen, die Naturerscheinungen als Handlungen dieser Wesen an, jene als Repräsentanten, diese als Wirkungen von Ideen, von höherem geistigen Leben. Ein naturkundlicher Unterricht, der auch diese Naturbetrachtung zur Geltung kommen läfst, macht uns die Natur nicht nur zu einem Gegenstande der Beschäftigung, sondern auch zu einem Umgange, der unsere Teilnahme erweckt und uns dem unermefslich Grofsen und der mikroskopischen Wunderwelt gegenüber zu religiöser Demut und Erhebung führt.**)

Es giebt eine theoretische, eine ästhetische und eine poetische Naturbetrachtung; die Naturwissenschaft hat es nur mit der ersten, der naturkundliche Unterricht aber mit allen dreien zu thun. Dies gilt jedoch nicht von allen einzelnen Zweigen dieses Unterrichtsfaches, nicht alle sind einzeln genommen diesen drei Betrachtungsweisen zugänglich; ebenso ist nicht jedes Alter ihnen gleich geneigt. Zoologisches und Botanisches werden sich besonders auf den niedern Stufen so behandeln lassen, dafs auch der ästhetische Sinn und das poetische Gemüt ihre Nahrung finden; dagegen wird der Unterricht in der Himmelskunde nur dann eine solche Wirkung haben, wenn die vorauszusetzende mathematische Bildung ein tieferes Eingehen gestattet. Je mehr sich die einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen zum Zwecke genauerer Behandlung im Unterrichte voneinander sondern, desto theoretischer wird die Betrachtung, und erst die Zusammenfassung, welche auf Grund der erworbenen Kenntnisse die einzelnen Zweige der Naturwissenschaft auf der höchsten Stufe finden müssen, führt wieder zurück auch zu einer ästhetischen und poetischen Naturbetrachtung.

---

*) L. Strümpell, Erziehungsfragen S. 67.

**) Vgl. M. W. Drobisch, Empirische Psychologie S. 198 f.

Wenn auf irgend einem Gebiete des Unterrichts die Gefahr der Zerstreuung naheliegt, so ist es auf dem der Naturkunde. Gerade darum ist es also doppelt nötig, bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes den Zweck des naturkundlichen und den des erziehenden Unterrichts überhaupt streng im Auge zu behalten. Der naturkundliche Unterricht soll Erfahrung und Umgang im Gebiete der Natur ergänzen; als erziehender Unterricht soll er es nicht auf eine Totalität des Wissens, sondern auf Erzeugung einer aus vielseitigem Interesse hervorgehenden Selbstthätigkeit absehen. Darum mufs er sich bei der Auswahl des Stoffes auf das Elementare und Grundlegende beschränken (vgl. § 14) und darf nie vergessen, dafs die Vielseitigkeit eine Eigenschaft der Person ist, auf deren Bildung alles vereinzelte Wissen ohne Einflufs bleibt. Dafs der naturkundliche Unterricht auszugehen hat von der Betrachtung unserer Heimat und unserer eigenen, menschlichen Natur; dafs er den Horizont des Schülers und damit den Begriff der Heimat erweitern mufs, soweit es die Individualität des Schülers gestattet; dafs er seinen Stoff der Anthropologie, der Zoologie, Botanik und Mineralogie, der Physik und Chemie sowie der Geographie entnehmen mufs; dafs der Auswahl des Stoffes aus diesen Wissenschaften jedes Streben nach systematischer Vollständigkeit fernbleiben mufs; dafs der naturkundliche Unterricht durch die Mannigfaltigkeit der Wissenschaften, denen er seinen Lehrstoff verdankt, der Einheit nicht verlustig gehen darf: diese und noch andere Folgerungen werden sich leicht aus den eben ausgesprochenen allgemeinen Sätzen ziehen lassen.

Eine besondere Bemerkung ist noch über die Geographie hinzuzufügen. Wir haben sie oben als ein naturwissenschaftliches Fach aufgeführt und dabei zunächst an mathematische und physische Geographie gedacht. Die politische Geographie ist, indem sie die Erde als Wohnsitz des Menschen betrachtet und historisch Gewordenes bespricht, zu den historischen Lehrfächern zu zählen; aber sie ist mit den beiden erstgenannten Teilen der Geographie so eng verknüpft, dafs sie nicht unabhängig von

ihnen behandelt werden kann. Die Geographie als Ganzes mufs daher sowohl zu den historischen wie zu den naturwissenschaftlichen Fächern gerechnet werden.

§ 24.

In ähnlicher Weise, wie durch den geschichtlichen Unterricht der sprachliche, wird durch den naturkundlichen der mathematische Unterricht bedingt. Naturwissenschaftliche Beobachtungen bestehen in Zählen, Messen und Wägen; Naturgesetze werden in mathematischer Form ausgesprochen; die Notwendigkeit der durch Beobachtung gefundenen Naturgesetze wird auf mathematischem Wege bewiesen. Ist es eine Hauptaufgabe der Naturwissenschaft, Qualitatives aus quantitativen Verhältnissen abzuleiten, so hat sie sich auch derjenigen Denkweise zu bedienen, welche den quantitativen Verhältnissen entspricht, der mathematischen. Allerdings kann der Unterricht den naturkundlichen Lehrstoff nicht durchweg und nicht auf allen Stufen und in allen Schulen in der Weise der wissenschaftlichen Physik, Mechanik oder Astronomie behandeln; aber nirgends darf es beim Zählen, Messen und Wägen an genauen Bestimmungen fehlen. Der mathematische und der Rechenunterricht bilden in Beziehung auf Zahl, Gestalt und Bewegung die formale Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichts.*) Die Auffassung der Gestalt verlangt eine Ergänzung durch das Zeichnen.

Auch in Beziehung auf die stoffliche Ausdehnung dieser Unterrichtsfächer findet ein ähnliches Verhältnis wie bei dem Sprach- und dem Geschichtsunterrichte statt. Nur hinsichtlich des Zeichenunterrichts werden wir später (§ 33 und § 44) noch andere Gesichtspunkte für die Auswahl des Lehrstoffs zu besprechen haben. Nicht eine relativ vollständige Erschöpfung aller Gröfsenverhältnisse kann die Aufgabe des mathematischen Unterrichts sein, sondern nur eine so weit reichende Beschäftigung mit denselben, wie sie der naturkundliche und der Zeichenunterricht fordern; es ist daher wohl möglich, dafs aus dem

*) Vgl. T. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 276.

mathematischen Unterrichte, wenn ihm diese Stellung angewiesen wird, manches verschwindet, was jetzt als notwendig angesehen wird, anderseits aber auch, dafs sich seine Grenzen erweitern. Ebenso handelt es sich beim Rechnen nicht um Übung im Operieren mit Zahlen als solchen, sondern darum, dafs der Zögling die Zahlenverhältnisse des wirklichen Lebens und der Natur, soweit ihm beide zugänglich sind, zu erfassen vermag. Während Mathematik und Rechnen nur der theoretischen Naturbetrachtung dienen, steht das Zeichnen auch mit der ästhetischen in Zusammenhang.

Wie dem Sprachunterrichte, dessen Berechtigung in dem Ganzen des erziehenden Unterrichts auf seiner Bedeutung für den Geschichtsunterricht beruht, doch wegen der in ihm selbst liegenden Bildungs-Elemente auch ein selbständiger pädagogischer Wert zukommt (§ 21), so ist auch dem mathematischen und dem Rechenunterrichte sowie dem Zeichenunterrichte ein solcher beizumessen. Aber er beruht bei diesen Lehrfächern nicht auf einer gleichen Vielseitigkeit wie beim Sprachunterrichte. Das Interesse, welches die Mathematik und das Rechnen hervorrufen, ist vorherrschend ein spekulatives; die daraus hervorgehende Selbstthätigkeit ist vornehmlich dem Denken angehörig. Indessen die Denkformen der Mathematik und des Rechnens sind so mannigfach und namentlich so klar, dafs die formal bildende Kraft dieser Lehrfächer (in unserem Sinne des Wortes) gerade in dieser Beziehung besonders hoch anzuschlagen ist. Beim Zeichenunterrichte ist es vorzüglich die Beobachtung der Formen und die ästhetische Beurteilung, auf welche sich das durch ihn zu erregende Interesse bezieht. Aber insofern die Übung in der Formauffassung sich auch auf das Aufsere und namentlich den Gesichtsausdruck des Menschen anwenden läfst und sich durch diesen die innere Stimmung verrät, liefert der Zeichenunterricht auch zur Erweckung menschlicher Teilnahme seinen Beitrag.

§ 25.

Noch haben wir eines Unterrichtsfaches zu gedenken, welches sich in gewissem Sinne an den naturkundlichen Unterricht an-

schliefst. Es ist das Turnen, zu dem wir auch das Schwimmen rechnen. Auch unser eigener Körper gehört zu der uns umgebenden Natur, durch die unser geistiges Sein und unser Wollen mitbestimmt wird, sei es nun dafs wir ihn als Organ gebrauchen, um auf die Aufsenwelt zu wirken, oder dafs durch seine Vermittelung die Aufsenwelt auf uns wirkt. Eine Aufgabe des Turnens ist es, den Körper für diesen doppelten Dienst tauglich zu machen und zu kräftigen und das für die Bildung unseres Willens erforderliche Wissen von dem Können auch unserer körperlichen Organe hervorzurufen. Zur Lösung dieser Aufgabe wirken auch das Schreiben und namentlich das Zeichnen sowie die an den Unterricht sich anschliefsenden mechanischen Arbeiten (Anfertigung von Modellen zur Geometrie, zur mathematischen Geographie, zur Krystallographie u. s. w.) mit, indem sie zur Bildung der Hand und des Auges dienen. Das alte Dictum: „Mens sana in corpore sano", und das turnerische: „Frisch, fromm, froh, frei!" drücken die Bedeutung des Turnens für die geistige Bildung und für den sittlichen Zweck der Erziehung treffend aus.

Davon, dafs das Turnen auch als ein Faktor des Schullebens unmittelbar der Charakterbildung förderlich ist und dafs auch die mechanischen Arbeiten der Zucht dienen, werden wir an anderen Stellen noch zu sprechen haben.

§ 26.

Bei unserer Besprechung der Unterrichtsgegenstände war zwar wiederholt von religiöser Erkenntnis und religiöser Teilnahme, aber noch nicht vom Religionsunterrichte die Rede. Bei genauerer Überlegung zeigt sich, dafs nur noch der Name fehlt.

Den Stoff des Religionsunterrichts bildet die biblische und die Kirchengeschichte, die heilige Schrift und die kirchlichen Bekenntnisschriften sowie das Kirchenlied. Alles dies ist von uns ausdrücklich oder implicite berücksichtigt worden, und zwar in dem, was wir über den Geschichtsunterricht gesagt haben. Wenn nun aber auch in der That die angegebenen Stoffe als geschichtliche (in dem umfassenderen Sinne des Wortes) zu bezeichnen sind, so folgt doch daraus keineswegs, dafs sie von

dem übrigen Geschichtsunterrichte nicht abgetrennt werden dürften. Ist ja doch auch der Unterricht in der Litteraturgeschichte von dem Geschichtsunterrichte im engeren Sinne gröfstenteils als besonderes Lehrfach abzuzweigen und mit dem Sprachunterrichte zu vereinigen. Die Gründe, welche einen besonderen Religionsunterricht bedingen, sind leicht zu erkennen. Der sittliche Gedankenkreis soll den Mittelpunkt des gesamten geistigen Innern bilden. Ein Unterrichtsfach, dessen Stoff ganz innerhalb dieses Gedankenkreises liegt und seiner Gestaltung am ausschliefslichsten und unmittelbarsten dient, hat sicher auf eine selbständige Stellung ein Anrecht. Dafs dieser Stoff in anderer Hinsicht einem gröfsern Ganzen angehört, kann dagegen keinen Grund abgeben, sondern mufs vielmehr erwünscht sein, weil sich daraus die Möglichkeit ergiebt, den durch den Religionsunterricht gebildeten Gedankenkreis in innige Verbindung mit dem übrigen Geistesinhalte zu setzen.

Das, was die biblische Geschichte wesentlich von aller andern Geschichte unterscheidet, ist die ihr zu Grunde liegende Anschauung, dafs die Geschicke eines Volkes Mafsregeln Gottes zu seiner Leitung und Vervollkommnung sind.*) In der Kirchengeschichte, welche das christliche Gemeindeleben der ältesten Zeiten, die Ausbreitung des Christentums und alles das hervorhebt, was für die Entstehung und das Bekenntnis unserer Konfession von Wichtigkeit ist, erfolgt sowohl die Auswahl als auch die Betrachtung des Lehrstoffs ganz allein nach kirchlichen und religiösen Gesichtspunkten. Was endlich die biblischen Schriften, die kirchlichen Bekenntnisschriften und das Kirchenlied betrifft, so unterscheidet sich ihre Behandlung durch die fast ausschliefsliche Betrachtung des religiösen Gedankeninhalts wesentlich von der aller andern Schriften und Dichtungen. Schliefst sich die Litteratur der Griechen und Römer der griechischen und römischen Geschichte an, so stehen die biblischen Schriften, die kirchlichen

---

*) O. **Willmann**, Pädag. Vorträge S. 40.

Bekenntnisschriften und das Kirchenlied in ähnlicher Beziehung zur biblischen und zur Kirchengeschichte.

Wird der Lehrstoff des Religionsunterrichts nach diesen Gesichtspunkten behandelt, so mufs der Religionsunterricht ohne Zweifel einen besonderen Unterrichtszweig bilden. Jedenfalls aber kann damit nicht gesagt sein, dafs die religiöse Aufgabe des erziehenden Unterrichts durch den Religionsunterricht allein gelöst werden sollte; vielmehr wird es dem letztern nur dann möglich sein, zur Lösung jener Aufgabe mitzuwirken, wenn der Gedankeninhalt, den er dem Zöglinge giebt, in innige Verbindung mit allem andern Gedankeninhalte gebracht wird. Dafür, dafs dies geschieht, hat nicht allein der Religionsunterricht, sondern ebensosehr jeder andere Unterricht Sorge zu tragen.

Stellen wir zum Schlusse dieses Kapitels die einzelnen Unterrichtsfächer kurz zusammen, so werden der geschichtlichen Seite des Unterrichts zuzuzählen sein Religion, Geschichte, Sprachen, Schreiben und Gesang (Geschichte und Schreiben in dem von uns besprochenen weiteren Sinne genommen), der naturwissenschaftlichen dagegen Naturkunde, Mathematik nebst Rechnen, Zeichnen und Turnen; beiden Seiten gehört die Geographie an.

---

## 3. Kapitel.

## Die Anordnung des Unterrichts.

### § 27.

Wie jede Thätigkeit, durch die ein bestimmter Zweck erreicht werden soll, so bedarf auch der Unterricht eines Planes, welchen er zu befolgen hat. Die Notwendigkeit eines solchen Planes wächst mit der Mannigfaltigkeit der nach den Auseinandersetzungen des vorigen Kapitels zur Erreichung seines Zweckes anzuwendenden Mittel. Dazu kommt, dafs die Zeit, welche von der Unterrichtsthätigkeit für sich in Anspruch genommen werden kann, an be-

stimmte Grenzen gebunden ist und dafs der Zögling im Laufe dieser Zeit nicht nur infolge des Unterrichts, sondern auch durch die auf ihn einwirkenden äufsern Lebensverhältnisse und durch die fortschreitende Entwickelung seiner körperlichen Organisation fortwährend ein anderer wird.

Der Unterricht bedient sich zu gleicher Zeit verschiedener Unterrichtsmittel und dehnt sich daher je nach dem ihm gestatteten Raume mehr oder weniger in die Breite aus; er schreitet aber auch, in der Wahl der Unterrichtsmittel wechselnd und der Entwickelung des Zöglings folgend, nach einer zweiten Dimension fort. Es erheben sich die Fragen: Wann hat der Unterricht zu beginnen und wann aufzuhören? welche Regeln sind bei der Feststellung seines Planes in Beziehung auf das Nebeneinander und das Nacheinander des verschiedenen Unterrichtsstoffes zu beachten?

Man pflegt, wenn vom Unterrichte gesprochen wird, meist an den Schulunterricht oder einen ihm ähnlichen Unterricht zu denken. Man vergifst, dafs jede planmäfsige Beschäftigung mit dem Kinde, welche den Zweck hat, auf den Gedankenkreis desselben einzuwirken, als Unterricht, und wenn diese Einwirkung die Aufgabe des erziehenden Unterrichts nicht aus dem Auge verliert, als erziehender Unterricht bezeichnet werden mufs. Nicht nur der Lehrer, auch der Vater und die Mutter und die Geschwister, mit einem Worte jeder, der sich auf eine solche Beschäftigung einläfst, unterrichtet; nicht blofs im Zimmer oder gar im Schulzimmer, nicht nur mit Buch, Schiefertafel und Griffel wird unterrichtet, sondern überall, wo sich Anlafs zu jener Beschäftigung bietet, beim Spazierengehen, in der Kinderstube, in der Küche, in den Werkstätten der Handwerker. Auch dann wird unterrichtet, wenn das Kind in irgend einer geistigen oder mechanischen Thätigkeit, sei es selbst im Spiele, geübt wird. Nicht also das ist hier die Frage, wann das Kind in die Schule oder in den Kindergarten geführt werden oder wann es einen Hauslehrer bekommen solle. Die Beantwortung dieser Frage hängt von den individuellen Verhältnissen des Zöglings ab und gehört daher nicht in die allgemeine Pädagogik.

In dem weiteren Sinne des Wortes kann für uns kein Zweifel obwalten, dafs der Unterricht beginnen mufs, sobald das Kind seine Sinne zu gebrauchen anfängt, sobald also das Thor geöffnet ist, welches den Zugang zum geistigen Innern gestattet. Noch ehe das Kind die Sprache anderer verstehen oder selbst sprechen gelernt hat, ist Unterricht möglich; ist doch die Sprache nicht das einzige Mittel, um Einflufs auf den Vorstellungskreis zu gewinnen. Schon vorher kann das Auge für die Unterscheidung von Farben und Formen, das Ohr für die der Töne, ihrer Intervalle und ihres Rhythmus gebildet werden. Bald läfst sich auch das Gefühl üben in der Unterscheidung der Temperaturen, der Gewichte, der glatten und rauhen Flächen. Man wird dem Kinde verschiedene Gegenstände in die Hand geben, damit es nicht nur die Hand im Drehen und Wenden derselben übe, sondern die Dinge allseitig beobachten und auf ihre Bewegungen und Veränderungen aufmerksam werden lerne. Man wird Unschönes von seinem Auge und seinem Ohre fernhalten und so schon frühzeitig für die Bildung seines Schönheitssinnes sorgen. Auch den Umgang des Kindes mit den Eltern und andern Kindern wird man schon in der frühesten Jugend so ordnen, dafs sich daraus richtige Vorstellungen von ihren wechselseitigen Verhältnissen bilden können.*)

Sobald das Kind zu sprechen beginnt, wird man dafür sorgen, dafs nicht falsche Gewöhnungen der Sprache entstehen; beim Sprechen mit ihm wird man in den eigenen Worten alles vermeiden, was dem kindlichen Gedankenkreise fernliegt und womit es daher keinen Sinn zu verbinden imstande ist. Erst jetzt, wenn das Kind sich freier zu bewegen vermag und wenn es die Sprache gewonnen hat, beginnt ein Unterricht, der die Selbstthätigkeit in vollerem Mafse erregt und der sich namentlich der Gesprächsform bedient.

Noch immer sondert sich jedoch der Unterricht nicht von den andern erziehenden Thätigkeiten, so dafs ihm ausschliefslich eine

*) Vgl. Herbart, Allg. Päd. S. 205 ff. (Werke X S. 78 f. — Päd. Schr. I S. 241 f.).

bestimmte Zeit gewidmet wird. Er knüpft sich noch auf das engste an die Erfahrungen, die das Kind bei seinen eigenen spielenden Beschäftigungen in der Wohnstube, in der Küche, auf dem Hofe, in dem Garten und aufser dem elterlichen Hause gerade macht; er schliefst sich unmittelbar und gelegentlich an den zufälligen Umgang des Kindes an und geht auf die Äufserungen der daran sich entwickelnden Gesinnungen ein, zu denen auch die ersten Regungen des religiösen Gefühls gehören.

Mehr und mehr tritt der Unterricht unter den verschiedenen Arten erziehender Thätigkeit in den Vordergrund; er begnügt sich nicht mehr mit einer Anknüpfung an das, was ihm die Erfahrung und der Umgang zufällig bieten; es wird absichtlich der Kreis der wirklichen Erfahrung und des wirklichen Umgangs erweitert, und es werden in dem früher (§ 18) besprochenen Sinne durch den Unterricht Erfahrung und Umgang ergänzt. Es naht das Alter, in welchem der Unterricht seine eigene Zeit in Anspruch nimmt. Zwar hört auch jetzt der gelegentliche Unterricht nicht auf; aber es wächst mit den Jahren die Zahl der Stunden, in denen der Unterricht die Hauptsache ist. Welche Ausdehnung dieser Unterrichtszeit zu gestatten ist, hängt meist von individuellen Verhältnissen ab, wie von der körperlichen Kraft, von dem Bedürfnisse nach freier Bewegung, von der Ausdauer im Aufmerken, von der Befähigung zu selbständiger Arbeit.

## § 28.

Wann soll der Unterricht aufhören? Zur Beantwortung dieser Frage wird es nötig sein, daran zu erinnern, dafs wir von dem erziehenden Unterrichte sprechen, also nicht von dem, welcher dem Schüler Kenntnisse aneignen will, deren Zweck aufser der Persönlichkeit des Schülers, also z. B. im Berufe liegt. Es wird ferner an dieser Stelle hervorgehoben werden müssen, dafs es die Didaktik nicht mit dem Selbstunterrichte zu thun hat, welcher vielmehr erst aus dem durch den erziehenden Unterricht erweckten zur Selbstthätigkeit treibenden Interesse hervorgeht.

Die Voraussetzung, ohne welche keine Erziehung, also auch keine Erziehung durch Unterricht als möglich gedacht werden kann, ist die Bildsamkeit des Zöglings (§ 2). Diese beruht auf der Beweglichkeit des Geistes und auf der Möglichkeit, dem Geiste bestimmte neue Vorstellungen zuzuführen und die vorhandenen Vorstellungsmassen dem Erziehungszwecke gemäfs zu gestalten und zu verknüpfen. Es ergiebt sich daraus, dafs die Bildsamkeit im allgemeinen im frühesten Alter am gröfsten sein und mit den Jahren und bei fortschreitender Erziehung abnehmen mufs, indem sich immer stärkere und darum allen Veränderungen immer erfolgreicher entgegenstrebende Vorstellungsmassen bilden. Es wird endlich eine Zeit eintreten, in welcher das geistige Innere der Hauptsache nach eine feste Gestalt und Richtung angenommen hat, in welcher es dem fremden Willen nur ausnahmsweise noch möglich ist, an dieser Gestalt und Richtung gegen den Willen des Zöglings etwas zu ändern, in welcher, mit einem Worte, dieser sich selbst zu bestimmen anfängt, sich statt der Bestimmbarkeit Selbstbestimmung einstellt. Wann dieser Zeitpunkt eintritt, das hängt zum grofsen Teile nicht vom Unterricht, sondern von andern Einflüssen ab, welche in der Individualität des Zöglings begründet sind. Sie beruhen nicht nur auf seiner eigenen geistigen Beschaffenheit, sondern ebensosehr auf den sämtlichen Verhältnissen, unter denen er aufwächst, und auf der damit zusammenhängenden Wahl des Berufes, welchem er sich dereinst widmen will oder soll. Hier hat die Pädagogik erst das zweite Wort zu sprechen; die Dauer der Schulzeit wird nicht durch die Ausführung eines nach allgemeinen didaktischen Grundsätzen aufgestellten Unterrichtsplanes bestimmt, sondern dieser Plan ist umgekehrt nach der Dauer der Schulzeit festzusetzen.

Auch dies letztore würde aber unmöglich sein, wenn der Unterricht nicht einigen Einflufs darauf hätte, ob der Übergang des Zöglings zu seiner Selbstbestimmung früher oder später eintritt. Er vermag das, was man Abschlufs der durch den Unterricht zu vermittelnden Bildung nennt, wenigstens einiger-

maſsen zu beschleunigen oder zu verzögern. Der Schüler, welcher, vierzehn Jahre alt, aus der Schule entlassen wird, soll ebensogut wie der, welcher sie im zwanzigsten Lebensjahre verläſst, fähig sein sich selbst zu bestimmen. Der geistige Inhalt beider muſs imstande sein dem von auſsen auf sie Wirkenden mit Erfolg zu widerstehen, wenn dieses sie von der Bahn ablenken will, die sie in ihrer ganzen geistigen Thätigkeit infolge des erziehenden Unterrichts und der Erziehung überhaupt eingeschlagen haben. Der Unterschied beider darf nur darin liegen, daſs diese Widerstandskraft bei dem zwanzigjährigen Jünglinge auf einem reicheren und mannigfaltigeren Besitze beruht. Das Nähere wird sich aus folgender Betrachtung ergeben, die jedoch ihre eigentliche Begründung und ihre teilweise Ergänzung erst später (§ 34) finden kann.

Jeder Unterricht muſs an dasjenige anknüpfen, was sich schon vor ihm im Geiste des Zöglings vorfindet. Es bieten sich ihm deshalb zugleich mannigfache Anknüpfungspunkte dar; von jedem ist unabhängig von dem andern auszugehen, damit sich das Verschiedenartige nicht hemme; Klarheit in der Auffassung des einzelnen ist es, was erstrebt wird. Unterdessen ist die Gedankenwelt des Zöglings sowohl durch den Unterricht als auch, unabhängig von ihm, durch Erfahrung und Umgang eine wesentlich andere geworden. Es beginnt eine neue Unterrichtsstufe, und nun handelt es sich zunächst wieder darum, festzustellen, welchen Gedankenkreis sie vorfindet, was von dem früher Gewuſsten und Gelehrten behalten ist. Dabei werden nicht nur verdunkelte Vorstellungen wieder klar gemacht; nicht bloſs auf das einzelne, sondern auf seine Verknüpfung und auf die Bildung von Vorstellungsreihen kommt es jetzt an. Neue Vorstellungen werden zu diesem Zwecke eingeschaltet und angereiht, neue Reihen an den vorhandenen Vorstellungskreis angeknüpft. Es folgt wieder eine neue Stufe, auf welcher die Gedankenreihen so eng zusammentreten, daſs sie sich hie und da schon wie die Fäden eines Gewebes durchkreuzen. Freilich aber wird der Gedankenkreis nicht sogleich ein Ganzes werden; es bilden sich Gruppen von Kentnissen

und Einsichten, denen noch höhere Verbindungen bevorstehen. Die Zeit, welche nötig ist, bis auch die höchsten dieser Verbindungen zustande kommen, ist für jede Individualität, wie man sieht, schon in der ersten Anlage des Unterrichts prädisponiert und wesentlich abhängig von dem Plane, der dem Unterrichte zu Grunde liegt. Je mannigfaltiger von Anfang an die Punkte waren, von denen der Unterricht ausging und ausgehen konnte, je mehr sich im Laufe desselben die Gedankenfäden mehrten, je weiter sie fortgesponnen wurden, ehe man an ihre Verknüpfung dachte, desto später kann an die Vereinigung der einzelnen Gruppen, an die innere Verwebung sämtlicher Gedankenkreise zu einem Ganzen, d. h. an einen Abschlufs gedacht werden.*)

Aus dem Gesagten ergiebt sich, inwiefern der Erzieher durch den Plan, welchen er dem Unterrichte vorschreibt, innerhalb der durch die Individualität des Zöglings gezogenen Grenzen einen Einflufs auf die Dauer der Unterrichtszeit gewinnt. Natürlich folgt daraus auch umgekehrt, dafs jener Plan von Anfang an nicht ohne Rücksicht auf die durch die individuellen Verhältnisse gestattete Unterrichtszeit festgestellt werden darf und dafs es nicht möglich ist, einen Unterrichtsplan aufzustellen, welcher geeignet wäre dem wirklich erziehenden Unterrichte von Zöglingen zu Grunde gelegt zu werden, deren Lehrzeit zwar zugleich beginnt, aber nicht zugleich endigt, so dafs derselbe Unterricht für den einen den Abschlufs seines gesamten Unterrichts, für den andern nur eine niedrigere Unterrichtsstufe bildete.

An Klarheit wird aber auch das gewonnen haben, was wir an die Spitze dieses Kapitels stellten, dafs kein Unterricht begonnen werden darf ohne einen genauen Plan für seinen ganzen Verlauf, eine Forderung, der nachzukommen doppelt notwendig wird, wenn einem Zöglinge der Unterricht zugleich oder nacheinander von mehr als einem Lehrer zu erteilen ist.

---

*) Vgl. Herbart, Kl. Schr. II S. 254 ff. (Werke XI S. 310 f. — Päd. Schr. II S. 110 ff.).

§ 29.

Wenn wir jetzt zu dem Neben- und Nacheinander des Unterrichts übergehen, so könnte es nach dem eben Gesagten scheinen, als ob wir einen bis ins einzelste gehenden Lehrplan, soweit er sich auf die Anordnung des Unterrichtsstoffes bezieht, zu entwerfen hätten. Indessen die wiederholt hervorgehobene Abhängigkeit eines derartigen Planes von der Individualität des Zöglings gebietet eine Beschränkung auf die Aufstellung allgemeiner Grundsätze, welche für die Anordnung des Unterrichts nach jenen zwei Dimensionen mafsgebend sein müssen. Wir beginnen mit denen, die sich auf das Nebeneinander beziehen.

Aus demjenigen, was wir über den Zweck des Unterrichts gesagt haben, und namentlich aus der näheren Bestimmung des vielseitigen Interesses sowie aus der Besprechung des Unterrichtsstoffes lassen sich einige Folgerungen so unmittelbar ziehen, dafs wir sie ohne die Befürchtung, sie als unbewiesene Behauptungen bezeichnen zu hören, aussprechen dürfen. Es ist 1) kein erziehender Unterricht zu denken, der sich nicht auf jeder Bildungsstufe zugleich geschichtlicher und naturwissenschaftlicher Lehrstoffe (§ 11 am Anfange, § 18, § 26 am Ende) bediente. Es mufs 2) zwischen den verschiedenartigen Interessen in Beziehung auf die beiderseitigen Stoffe das rechte Gleichgewicht hergestellt werden (§ 12). Der Unterricht hat 3) die auf die verschiedenen Stoffe bezüglichen Gedankenkreise in Verbindung miteinander zu setzen, damit die Selbstthätigkeit, die er anregt, als Ausflufs einer Persönlichkeit erscheint (§ 15). Es mufs 4) jederzeit in den Mittelpunkt der ganzen durch den Unterricht anzubauenden Gedankenwelt ein Unterrichtsstoff treten, der geeignet ist Träger einer sittlichen Gesinnung zu werden.

Der erste dieser Grundsätze schliefst von dem erziehenden Unterrichte die Einseitigkeit aus, welche z. B. in der Beschränkung auf die geschichtliche Seite des Unterrichts liegen würde, auch wenn eine solche Beschränkung nur für eine oder mehrere Bildungsstufen (§ 28) einträte. Doch mufs ausdrücklich die nähere Bestimmung oder, wie wir wohl sagen können, diejenige

Beschränkung hervorgehoben werden, welche der erste Grundsatz durch den zweiten erhält.

Der Unterricht, um den es sich in der Pädagogik handelt, soll erziehen; schon darum werden wir einem Unterrichte, welcher dem ethischen Zwecke der Erziehung am unmittelbarsten dient, das Übergewicht zugestehen müssen. Nun soll jeder erziehende Unterricht Interesse hervorrufen; aber wir haben zwei Arten von Interessen unterschieden, die der Erkenntnis und die der Teilnahme (§ 11); die unmittelbare Quelle der sittlichen Gesinnung sind die letzteren, und am unmittelbarsten werden also dem Erziehungszwecke diejenigen Lehrfächer dienen, welche besonders geeignet sind diese letzteren Interessen hervorzurufen. Es kann mithin nach dem, was sich bei der Besprechung des Unterrichtsstoffes ergeben hat, kein Zweifel sein, dafs das Übergewicht, von dem wir sprachen, die geschichtlichen Fächer für sich in Anspruch zu nehmen haben. Das Gleichgewicht der Interessen, welches unser zweiter Grundsatz verlangt, ist gestört, wenn auf irgend einer Stufe des Unterrichts das Übergewicht auf der Seite der naturwissenschaftlichen Fächer liegt. Zwar haben wir auch in ihnen unmittelbar sittlich bildende Elemente gefunden; aber teils können diese nicht auf allen Stufen des Unterrichts zur Geltung kommen, teils treten sie hinter der sonstigen pädagogischen Bedeutung dieser Fächer so wesentlich zurück, dafs bei einem Vorwiegen der naturwissenschaftlichen Fächer das rechte Gleichgewicht der verschiedenartigen Interessen unmöglich wäre.

Die beiden ersten Grundsätze gestatten nicht nur, sondern fordern sogar eine Mannigfaltigkeit des Stoffes und der sich daran knüpfenden Interessen. Durch diese Mannigfaltigkeit wird aber die Gefahr herbeigeführt, dafs darunter die Einheit der Person verloren gehen könnte, welche durch den Erziehungszweck, der ja in einer bestimmten Gestaltung der Persönlichkeit liegt, bedingt ist. Eine Spaltung im Innern des Zöglings wird der Unterricht bewirken, wenn er, anstatt die Gedankenwelt des Zöglings als ein Ganzes zu gestalten, die einzelnen Gebiete in ihrer Ver-

einzelung kultiviert, ihm also die Einheit fehlt und er dadurch dem dritten unserer Grundsätze widerspricht.

Aber die Einheit des gesamten Gedankenkreises ist nur die eine notwendige Vorbedingung für die Erreichung des Erziehungszweckes. Nicht jede Einheit wird diesem Zwecke entsprechen. Es handelt sich um die Bildung einer sittlichen Persönlichkeit; es mufs daher auf jeder Bildungsstufe das ganze geistige Thun des Zöglings in den Dienst der sittlichen Ideen gestellt werden oder, wie es unser vierter Grundsatz ausdrückt, in den Mittelpunkt der ganzen Gedankenwelt jederzeit ein Vorstellungskreis treten, welcher geeignet ist der Träger einer sittlichen Gesinnung zu sein; aller andere Unterricht aber mufs sich an denjenigen anschliefsen, welcher vorherrschend ein solcher „Gesinnungsunterricht“ zu sein befähigt ist. Was wir oben über das den geschichtlichen Fächern gebührende Übergewicht gesagt haben, läfst uns nicht darüber zweifeln, dafs der Unterricht, welcher auf jeder Stufe den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden mufs, nur ein solcher sein kann, welcher der geschichtlichen Seite des Unterrichts angehört, dafs ein geschichtlicher Lehrstoff für jede Unterrichtsstufe festzusetzen ist, zu dem der Lehrstoff des übrigen Unterrichts gleichsam ergänzend hinzutritt. Die Wahl dieses Lehrstoffes wird je nach den individuellen Verhältnissen sehr verschieden ausfallen.

Soll der Stoff, welcher den Mittelpunkt für den übrigen Lehrstoff bildet, seine Aufgabe dauernd erfüllen, so darf der Wert, den er für den Zögling hat, kein mit den Jahren verschwindender sein; auch für den Mann mufs ein solcher Stoff noch Wert haben, und, wenn irgendwo, gilt hier der Satz: „Für die Jugend ist das Beste eben gut genug.“ Zwar kann und darf der Jugend nichts geboten werden, was über ihr Verständnis hinausgeht oder dem jugendlichen Sinne nicht zusagt; aber zu dem, was wahrhaft kindlich ist, wird auch der Mann gern zurückkehren. Darum also keine kindischen Anekdoten und Erzählungen, sondern historische und dichterische Meisterwerke, die in echt klassischer Weise nicht blofs für alle Zeiten und Völker, sondern auch für

alle Lebensalter ihren Wert bewahren. Hiernach wird es klar sein, in welchem Sinne und mit welchem Rechte man beim erziehenden Unterrichte von einer Fabel-, einer Märchen-, einer Robinson-, einer Odyssee-, einer Herodot-, einer Livius-Stufe u. s. w. gesprochen hat.

§ 30.

Durch ein Beispiel wollen wir zu erläutern suchen, wie sich die Lehrgegenstände einer bestimmten Unterrichtsstufe nach den von uns aufgestellten Grundsätzen festsetzen lassen.

Wir wählen dazu die Stufe, die wir oben als Odysseestufe bezeichnet haben.*) Die Knaben seien neunjährige, weil auf solche die Erzählungen der Odyssee die mächtigste Anziehung auszuüben imstande sind. Wir lesen mit ihnen eine für sie berechnete Bearbeitung der Odyssee (etwa O. Willmanns Lesebuch aus Homer). Sie erzählt eine lange, bunte Geschichte und regt daher zur Auffassung eines äufserst mannigfaltigen Stoffes an. Sie zeigt Menschen in Wirkung und Gegenwirkung und ruft dadurch das Nachdenken über den Zusammenhang der Ursachen und Wirkungen hervor. Die Odyssee ist eine klassische Dichtung und weckt daher das ästhetische Urteil. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden und nährt deshalb die Teilnahme an menschlichem Wohl und Wehe. Sie giebt uns Bilder gesellschaftlicher Ordnung und Unordnung und legt dadurch den ersten Grund für den Gemeinsinn. Sie zeigt uns den Menschen höheren, göttlichen Gewalten unterworfen und regt dadurch das religiöse Gefühl an. Man sieht, dafs die Lektüre der Odyssee die Wifsbegierde erregt, zum Denken treibt, den Geschmack bildet, Mitgefühl und Gemeinsinn erweckt, und endlich auch religiöse Gedanken und Gefühle hervorruft.

Aber sie bedarf der Ergänzung. Die mannigfaltigen Personen, Begebenheiten, Dinge und Orte, von denen die Odyssee erzählt, erscheinen als eine Mischung von Wahrheit und Dichtung; der Beobachtungssinn bedarf noch der Übung an der reinen Wirklichkeit; Naturgeschichte und Geographie müssen daher zu Hülfe

*) Vgl. Herbart, Kl. Schriften II S. 220 ff. (Werke XI S. 279 f. — Päd. Schr. II S. 81 ff.).

genommen werden. Das Nachdenken über Ursache und Wirkung wird in der Odyssee nur eine geringe Nahrung finden; es müssen Grammatik und Rechnen hinzukommen. Das religiöse Interesse würde durch die religiösen Vorstellungen Homers auf Irrwege geraten, wenn nicht gleichzeitig der Religionsunterricht nachdrücklich die rechten Wege zeigte. Das ästhetische Urteil sowie die Teilnahme an dem menschlichen und gesellschaftlichen Wohl und Wehe finden dagegen so reiche und dem kindlichen Gemüte eines neunjährigen Knaben so entsprechende Nahrung, dafs eine Verstärkung der geistigen Thätigkeit nach den eben bezeichneten Richtungen hin dem Gleichgewichte nur schaden könnte. Wir werden daher auf dieser Stufe neben der Lektüre des Homer Grammatik*), Naturgeschichte, Geographie, Rechnen und Religion zu lehren haben. Wo aber Sprachunterricht erteilt wird, kann das Schreiben im weiteren Sinne (§ 22) nicht fehlen; an die Religion schliefst sich der Gesang, der zugleich den Gefühlen der Teilnahme für einzelne und für die Gesellschaft zum Ausdrucke dient, und an Naturgeschichte und Geographie lehnt sich das Zeichnen.

So finden sich auf unserm Lehrplane historische und naturwissenschaftliche Lehrfächer, von denen jene nicht nur durch die ihnen angewiesene Stellung, sondern auch durch ihre Ausdehnung überwiegen, derart verbunden, dafs die an sie geknüpften Interessen sich in einer dem Erziehungszwecke entsprechenden Weise das Gleichgewicht halten.

## § 31.

Je gröfser die Zahl der zugleich zu behandelnden Unterrichtsfächer ist, desto mehr wächst die in § 15 und § 29 bezeichnete Gefahr, dafs aus der Vielseitigkeit eine Zersplitterung hervorgehe, durch welche die innere Einheit einer scharf ausgeprägten Persönlichkeit, wie sie das ethische Erziehungsideal fordert, unmöglich gemacht wird.

Es darf daher nicht mehr, als dringend nötig ist, zugleich getrieben werden; die Unterrichtsgegenstände müssen wechseln;

---

*) Siehe jedoch § 31.

das Nebeneinander mufs, soweit es die beiden ersten der in § 29 aufgestellten Grundsätze gestatten, dem Nacheinander weichen, was auch darum notwendig ist, weil sich das Verschiedene, das dem Geiste gleichzeitig zugeführt wird, nicht gegenseitig hemmen und verdunkeln darf. Es ist ferner im Unterrichte so wenig wie möglich zu trennen, was sachlich zusammenhängt (vgl. § 14); ja es mufs sogar zwischen dem Verschiedenartigen durch den Unterricht eine Verbindung hergestellt werden.

Die Trennung des sachlich Zusammengehörigen haben wir nicht ohne alle Ausnahme als unzulässig bezeichnet; so wenig wie möglich soll sie stattfinden. In zwei Fällen hat sie ihren guten Sinn: wenn lange Gedankenreihen so miteinander verwebt sind, dafs der Schüler den Gang der einzelnen nicht verfolgen kann, ohne die übrigen aufser acht zu lassen, und überall, wo es sich um Gewinnung von Fertigkeiten handelt. Über die letztern wird später (§ 33) besonders gesprochen werden.

Solange es der Unterricht noch nicht mit langen Reihen und mit mannigfachen Verschlingungen dieser Reihen zu thun hat, d. h. also auf den ersten Unterrichtsstufen und überhaupt da, wo ein neues Unterrichtsfeld betreten wird, ist zum Trennen des Zusammengehörigen noch keine Nötigung. Die Zahl der Lehrfächer wird im allgemeinen beim Fortschreiten des Unterrichts zunehmen und sich, wenn es zu seinem Abschlusse kommt, wieder verringern. Beim Beginne des Unterrichts giebt es eigentlich nur ein Lehrfach; die Aufgabe des ersten Unterrichts ist es, den Gedankenkreis festzustellen, an welchen der weitere Unterricht anzuknüpfen hat. Darauf teilt sich der Stamm in zwei Äste, in den geschichtlichen und den naturkundlichen, oder, wie man auf dieser Stufe noch sagen wird, in den an Erzählungen und den an Anschauungen anknüpfenden Unterricht. Jener vereinigt Religion und (in dem früher besprochenen Sinne) Geschichte, dieser Naturkunde und Geographie (Heimatskunde). Die Vereinigung der Religion mit der Geschichte wird zuerst aufhören, nämlich dann, wenn mit der griechischen Sagengeschichte zusammenhängende Erzählungen aus der Profangeschichte auftreten.

In gleicher Weise wird die Naturkunde von der Geographie getrennt werden, wenn der Unterricht in der letztern nicht mehr an die unmittelbare Anschauung der Kinder anknüpft.

Wir würden in das, was später erst zur Erörterung kommt, übergreifen, wenn wir die allmähliche Gliederung des Unterrichts weiter verfolgten. Das Gesagte hat bereits gezeigt, wie sich die Trennung der verschiedenen Lehrfächer erst beim weitern Fortschreiten nach und nach vollzieht. Sie hat aber auch ihre Grenze, über welche auch auf höheren Stufen nicht hinausgegangen werden darf.

Jenseits dieser Grenze würde z. B. ein besonderer Unterricht in der Archäologie oder in der Poetik liegen; jenseits derselben liegt ferner u. a. ein nicht in Beziehung zur Lektüre stehender Unterricht in der Grammatik. Über einen andern Grund, welcher einer selbständigen Behandlung dieser Lehrfächer entgegensteht, ist schon früher (§ 14) gesprochen worden.

Der nächste Zweck des grammatischen Unterrichts, um nur diesen hervorzuheben, liegt in dem klaren Verständnisse des Gelesenen, nicht in einer Vollständigkeit anstrebenden Erkenntnis der Sprachformen, wie sie die grammatische Wissenschaft als ihr Ziel ansieht. Nur diejenigen Sprachformen, deren Erkenntnis für die Lektüre jetzt notwendig ist, nicht alle die, welche es etwa später einmal werden könnten, müssen vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts zur Besprechung kommen, und zwar in stetem Hinblicke auf die Lektüre.

§ 32.

Wir gehen zu der Frage über: Wie lassen sich die verschiedenen Lehrfächer, in denen zugleich unterrichtet wird, miteinander in Verbindung setzen?*) Es handelt sich um die Einheit des Unterrichts. Auch hier werde vorläufig von den Fertigkeiten noch abgesehen.

Vor allem wird es darauf ankommen, denjenigen historischen Lehrstoff, welcher nach § 29 den Mittelpunkt des gesamten auf einer bestimmten Unterrichtsstufe zu behandelnden Lehrstoffes

*) Vgl. hierzu besonders O. Willmanns Päd. Vortr. VI und T. Zillers Grundlegung § 19.

bilden soll, zu einem einigenden Mittelpunkte in der Art zu machen, dafs von ihm alle Fäden auslaufen, welche die verschiedenen Teile des Gedankenkreises zusammenhalten.

Um die Art und Weise kennen zu lernen, auf welche diese Aufgabe gelöst werden kann, werden wir untersuchen müssen, wie der geschichtliche und der naturwissenschaftliche Unterricht in eine stoffliche Verbindung zu bringen sind, ferner wie zwischen den geschichtlichen und wie zwischen den naturwissenschaftlichen Lehrfächern unter sich ein Zusammenhang gewonnen werden kann.

Für die Verbindung der beiden Hauptgruppen von Unterrichtsgegenständen bietet sich zunächst als Bindeglied die Geographie dar.*) Eine Menge naturkundlichen und geschichtlichen Stoffes, welcher dem Schüler entweder schon bekannt ist oder auf welchen der naturkundliche oder geschichtliche Unterricht später zurückkommen wird, läfst sich an sie anschliefsen. Die Geographie überhaupt schildert den Schauplatz der geschichtlichen Ereignisse; die mathematische und die physische Geographie setzen mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse voraus, und beide geben anderseits Anlafs, diese Kenntnisse zu vermehren; während die physische Geographie die natürlichen Bedingungen der menschlichen Entwickelung bespricht, hat es die politische mit der Art und Weise zu thun, wie der Mensch die Erde bewohnt und seinen Zwecken dienstbar macht. So kann die Geographie, wie schon früher (§ 23) gesagt wurde, ebensogut als geschichtliches wie als naturwissenschaftliches Lehrfach betrachtet werden; es kommt nur darauf an, diese ihre Doppelstellung für die Einheit des Unterrichts auszunutzen.

Ein zweites Bindemittel zwischen den geschichtlichen und den naturwissenschaftlichen Unterrichtszweigen kann der Sprachunterricht werden und namentlich der in der Muttersprache, insofern er auch die Übungen im schriftlichen und mündlichen

*) Vgl. A. Kirchhoff, Über die Stellung der Geographie in unsern höheren Schulen (Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXX S. 357 ff).

Gebrauche der Sprache und die Lektüre umfafst. Jene Übungen entnehmen ihre Stoffe dem gesamten auf Natur- und Menschenleben bezüglichen Erfahrungskreise des Zöglings, allen Gebieten des Wissens, die ihm durch den übrigen Unterricht zugänglich sind, und gelesen werden Darstellungen aus der Religion, Geschichte, Geographie und Naturkunde oder solche Schriftwerke, deren Verständnis durch die Verweisung auf die verschiedenartigsten Stoffe, auf die sich menschlisches Wissen, Denken und Fühlen beziehen kann, zu vermitteln ist.

Wer Verbindungen unter verschiedenen Lehrfächern herstellen will, hat jedenfalls die Meinung des blofsen Fachlehrers abzulegen, als ob er alles von seinem Unterrichte fernhalten müfste, was nicht zu seinem Fache gehört. Leicht werden sich dann auch in jedem Fache des einen der beiden Wissensgebiete Beziehungen zu dem andern Gebiete finden lassen. Man denke z. B. einerseits an die vielfache Beziehung, die der mathematisch - naturwissenschaftliche Unterricht auf die Geschichte der Mathematik und der Naturwissenschaften nehmen kann, und anderseits an die im geschichtlichen Unterrichte zu betonende Kulturgeschichte, die auch von den grofsen Entdeckungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften zu berichten hat.

Aber auch die einer der beiden Hauptgruppen angehörigen Lehrfächer dürfen sich nicht gegenseitig ausschliefsen. Wie lassen sich Religion und Geschichte, Geschichte und Sprachen die Sprachen untereinander, wie Mathematik mit Naturkunde und die einzelnen Zweige dieser beiden Fächer untereinander in Verbindung bringen?

Es ist schon im vorigen Kapitel darauf hingewiesen worden, dafs der Stoff des Religionsunterrichts ein geschichtlicher im weiteren Sinne des Wortes ist. Wenn wir dort die Gründe aufsuchten, aus welchen der Unterricht in der Religion trotzdem ein gesonderter neben dem Geschichtsunterrichte sein müsse, so liegt uns jetzt die umgekehrte Aufgabe vor, auf die Mittel hinzuweisen, durch welche der Stoff beider Lehrfächer im Zusammenhang zu erhalten ist. Wir werden nicht zu befürchten haben,

dafs der Religionsunterricht darum an innerer Weihe verliere, sondern im Gegenteile in diesem Zusammenhange die Möglichkeit finden, die religiöse Bildung unseres Zöglings zu einem Ausflusse seiner ganzen Persönlichkeit zu machen. Nichts kann den Religionsunterricht mehr um seine pädagogische Wirkung bringen, als wenn er sich des gegenseitigen Zusammenwirkens mit dem übrigen Unterrichte begiebt, wenn er eine Sprache spricht, die in keinem andern Unterrichte gesprochen wird, und wenn er im Geiste des Zöglings einen in sich abgeschlossenen Gedankenkreis schafft. Religion und Geschichte sollen vor allen Unterrichtsfächern für die sittliche Gestaltung des geistigen Lebens sorgen. Darin, dafs sich der Erzieher bei dem Religions- und Geschichtsunterrichte dieser gemeinschaftlichen Aufgabe bewufst ist und sie in beiden Unterrichtsgegenständen in gleichem Sinne und in vollster Übereinstimmung zu lösen sucht, liegt das kräftigste Bindemittel beider Fächer. Getrennt aber bleiben sie, wenn die Lösung ihrer Aufgabe ausschliefslich dem Religionsunterrichte zugewiesen wird und sich der Geschichtsunterricht in mehr wissenschaftlicher als pädagogischer Weise etwa die Aufgabe stellt, den historischen Sinn zu pflegen, oder wenn er sich damit begnügt, dem Gedächtnisse Thatsachen und Jahreszahlen einzuprägen. Wie die Grenzen zweier Unterrichtsfächer dem Stoffe nach nicht immer zusammentreffen mit denen der Wissenschaften, deren Namen jene führen, so ist auch der Geist, in dem eine Wissenschaft ihren Stoff behandelt, oft ein anderer als der, in welchem es der den gleichen Stoff behandelnde Unterricht thut.

Aber nicht nur in der Gemeinschaftlichkeit des von den beiden in Rede stehenden Unterrichtsfächern zu erreichenden Zweckes liegt das sie Verbindende, sondern auch in einer teilweisen Gemeinschaftlichkeit ihres Stoffes. Alles, was sich auf die Entstehung, Verbreitung und Wirkung der Religionslehren bezieht, gehört dem Geschichts- und dem Religionsunterrichte zugleich an. Was sich an diesen gemeinschaftlichen Stoff anschliefst, das mufs mit ihm beim Unterrichte in beiden Fächern in Verbindung

gesetzt werden. Die biblische Geschichte mufs den Blick von den Juden auch zu den benachbarten und zu den gleichzeitig in der Geschichte auftretenden Völkern hinwenden, und die Profangeschichte mufs die Aufmerksamkeit von diesen auch auf das Volk Israel richten. Ein ähnliches Wechselverhältnis ist auch für die Kirchengeschichte und für die Geschichte der römischen Kaiserzeit, des Mittelalters und der Reformationszeit zu fordern. Ebenso darf das Kirchenlied beim Religionsunterrichte nicht aufser seinem Zusammenhange mit der Geschichte der poetischen Litteratur überhaupt betrachtet werden, und in dem litteraturgeschichtlichen Unterrichte wiederum ist auch der geistlichen Poesie zu gedenken.

Die Gesichtspunkte, welche die innere Beziehung des Sprach- und des Geschichtsunterrichts betreffen, sind schon oben (§ 20) erörtert worden. Aus dem dort Gesagten ergeben sich von selbst die Regeln, deren Befolgung den Zusammenhang des Sprachunterrichts mit dem geschichtlichen verbürgt. Hervorgehoben möge nur folgendes werden. Der Lesestoff, an dem die Sprache eines Volkes gelernt wird, mufs sich auf die Geschichte und die Gedankenwelt dieses Volkes beziehen, ja er mufs, sobald und soweit die vorauszusetzende Sprachkenntnis es zuläfst, dem entnommen sein, was die Schriftsteller, welche als Repräsentanten ihres Volkes gelten können, selbst geschrieben haben. Behandlungen desselben Stoffes in verschiedenen Litteraturen würden ganz besonders dazu dienen, die Verschiedenheit verschiedener Volksauffassungen und die damit zusammenhängende Verschiedenheit des sprachlichen Ausdrucks bei Gleichheit der Gedanken zur Anschauung zu bringen. Dafs auf diesen Punkt auch bei den Übersetzungen aus der einen Sprache in die andere ein grofses Gewicht zu legen ist, bedarf kaum der Erwähnung.

Die soeben über die Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Geschichtsunterrichte gemachten Bemerkungen betreffen ebensosehr den Zusammenhang des Unterrichts in verschiedenen Sprachen. In dieser letzteren Beziehung mögen sich an dieselben noch folgende reihen. Es giebt allgemeingültige Sprach-

gesetze und besondere, d. h. solche, die das Eigentümliche der verschiedenen Sprachen ausdrücken. Jene entwickele man an derjenigen Sprache, die von den in den Lehrplan aufgenommenen Sprachen dazu am geeignetsten scheint, und lasse sie an den andern wiedererkennen; diese fallen selbstverständlich dem Unterrichte in den betreffenden Sprachen zu. — Beim Unterrichte in der einen Sprache ist auf Verwandtes und Abweichendes in der andern hinzuweisen, und wo ein Einflufs der einen Sprache auf die andere hervortritt, ist er zu besprechen.

Nach dem früher (§ 24) über das Verhältnis des mathematischen und Rechen-Unterrichts zum naturkundlichen Unterrichte Gesagten ist es kaum noch nötig, etwas über die Verknüpfung ihres beiderseitigen Unterrichtsstoffes hinzuzufügen. Sie wird von selbst eintreten, wenn der Lehrer nie vergifst, dafs die pädagogische Bedeutung der Mathematik in erster Linie auf ihrer Bedeutung für die Naturerkenntnis beruht. Ganz besonders förderlich für die Verbindung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts sind solche Unterrichtsgegenstände, die man ebensogut als mathematische wie als naturwissenschaftliche betrachten kann, die mathematische Geographie und die Mechanik.

In Beziehung auf den Zusammenhang der einzelnen mathematischen Disziplinen werde daran erinnert, dafs Algebra und Geometrie ihre Vereinigung in der Trigonometrie und in der algebraischen und analytischen Geometrie finden.

Was endlich die Verbindung zwischen dem Lehrstoffe der verschiedenen naturkundlichen Fächer anlangt, so wird dieselbe namentlich dann nie verloren gehen, wenn man das, was abgesondert zur Betrachtung kommen soll, zunächst in dem Zusammenhange, in dem es die Erfahrung darbietet, aufsucht und beim Abschlusse des Unterrichts das getrennt Behandelte wieder vereinigt, wenn auch nicht vollständig in einer kosmischen Naturbetrachtung, so doch teilweise in Fächern wie Mineralogie, Pflanzen- und Tiergeographie. Wo sich die Gelegenheit dazu bietet, mufs natürlich jederzeit auf das Ineinandergreifen der ver-

schiedenen naturwissenschaftlichen Fächer aufmerksam gemacht werden; beispielsweise sei nur an die Beziehungen der Physik zur Chemie, zur Mineralogie, zur mathematischen und zur physischen Geographie erinnert.

§ 33.

Wir haben bei der Besprechung der auf das Nebeneinander der verschiedenen Unterrichtsfächer bezüglichen Anordnung des Unterrichts diejenigen Lehrfächer aufser acht gelassen, in denen es ausschliefslich oder vorherrschend auf die Erzielung von Fertigkeiten ankommt. Wir müssen zuvörderst angeben, warum dies geschehen ist.

Es wurde oben (§ 31) darauf hingewiesen, dafs bei einer zu grofsen Mannigfaltigkeit von gleichzeitig im Unterrichte zu behandelnden Lehrstoffen der eine durch den andern verdunkelt werden würde, und daraus die Forderung abgeleitet, an die Stelle des Nebeneinander, soweit es die Aufgabe des Unterrichts gestattet, das Nacheinander treten zu lassen. Diese Forderung fand aber eine Beschränkung in der anderen, nicht in verschiedene Fächer zu zerlegen, was seiner Natur nach zusammengehört.

Beide Forderungen bedürfen einer Modifikation da, wo es sich um die Erzielung von Fertigkeiten handelt. Erst wenn sie wirklich geworden sind, was der Name sagt, sind sie ein unverlierbares Besitztum des Zöglings. Wer längere Zeit nach seiner Entlassung aus der Schule das Lesen verlernt hat, der beweist, dafs er es nie ordentlich gekonnt, d. h. dafs er es darin im strengen Sinne des Wortes nie zu einer Fertigkeit gebracht hat. Wer im Schwimmen eine wirkliche Fertigkeit gewonnen, aber mehrere Jahre nicht geschwommen hat, dem braucht es nicht von neuem gelehrt zu werden; auch die frühere Virtuosität wird er bald von selbst wiedergewinnen. Ein Unterricht, bei dem es sich um Erlangung von Fertigkeiten handelt, darf nicht eher aufhören oder auch nur unterbrochen werden, als bis sein Zweck erfüllt, bis die Fertigkeit eine unverlierbare geworden ist.

Um ein solches Ziel zu erreichen, bedarf es lange fortgesetzter

Übungen. Dazu kommt, dafs alle Fertigkeiten, welche wir in den Kreis des erziehenden Unterrichts aufnehmen, auch dazu bestimmt sind, eine Grundlage für den übrigen Unterricht zu bilden oder in den Dienst anderer Erziehungszwecke zu treten, und dafs es deshalb darauf ankommt, sie dem Schüler in einem gewissen Grade und innerhalb einer gewissen Sphäre möglichst bald anzueignen. Aus solchen Gründen wird es nötig sein, jene Übungen wenigstens teilweise neben dem sonstigen Unterrichte vorzunehmen und verschiedenartige Übungen nicht nach-, sondern nebeneinander zu betreiben. Dadurch wird aber im Widerspruch mit den oben in Erinnerung gebrachten Regeln die Zahl der Lehrfächer vermehrt und, da alle diese Übungen in der engsten Beziehung zu dem Gedankenstoffe des anderweitigen Unterrichts stehen, Zusammengehöriges nicht vereinigt, sondern getrennt. Um so notwendiger ist es, aus jenen Übungen nicht länger besondere Unterrichtsfächer zu machen, als durchaus erforderlich ist, und dafür Sorge zu tragen, dafs sie, auch solange sie für sich bestehende Lehrfächer sind, in eine möglichst enge Verbindung mit den übrigen Lehrfächern gesetzt werden. Diese Gesichtspunkte waren es, welche uns dazu veranlafsten, den auf die Aneignung von Fertigkeiten abzielenden Unterricht einer gesonderten Besprechung zu unterwerfen. Dabei begnügen wir uns, nur auf die Übungen im Lesen, Schreiben (Schön- und Rechtschreiben), Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen näher einzugehen.

Der Unterricht im Lesen — und wir haben hier nur das mechanische Lesen im Gegensatze zum logischen und zum ästhetischen im Sinne — beginnt, wenn das Kind an ein lautreines und richtig artikuliertes Sprechen gewöhnt ist und den Satz in Wörter, das Wort in Silben und die Silbe in Laute zerlegen und die Laute zu Wörtern zusammensetzen gelernt hat. Gleichzeitig sind die Vorübungen für den Schreibunterricht beendigt; das Kind vermag in seiner Umgebung gerad- und krummlinige Figuren zu erkennen und sie auf seiner Schiefertafel darzustellen; es hat also in engster Verbindung mit dem

ersten naturkundlichen oder Anschauungsunterrichte Zeichenunterricht als Grundlage nicht nur des Schreib-, sondern auch alles folgenden Zeichenunterrichts empfangen. Jetzt erst beginnt der Leseunterricht; aber Lesen und Schreiben werden zugleich gelernt; beide bilden ein Unterrichtsfach, das Schreiblesen. Das Mittel zur Verbindung des Schreibleseunterrichts mit dem übrigen Unterrichte bietet der Lese- und Schreibestoff. Das Kind soll von Anfang an in den gedruckten und geschriebenen Wörtern und Sätzen Zeichen für Vorstellungen und Gedanken erkennen. Dem geschichtlichen Gedankenstoffe oder, wie wir in Beziehung auf die hier in Betracht kommende Stufe sagen können, dem Erzählungsstoffe (§ 19), welcher den Mittelpunkt des durch den Unterricht dieser Stufe anzubauenden Gedankenkreises bildet (§ 29), müssen auch die Vorstellungen und Gedanken entnommen sein, welche den Inhalt des zu Lesenden und zu Schreibenden ausmachen. Auf diese Weise ist der Schreibleseunterricht in das Ganze des Unterrichts eingereiht; an jenen lehnt sich auch auf dieser Stufe unmittelbar der Sprachunterricht an. Einen Versuch, dem Schreibleseunterrichte eine solche Stellung zu geben, hat Barth in seinem „Schul-Robinson als Lesefibel und erstes sprachliches Regelbuch" gemacht.

Haben die Kinder die einzelnen Schriftzeichen leserlich schreiben und zu einzelnen Wörtern und einfachen Sätzen verbinden gelernt, so sind sie in der Bildung von zweckmäfsigen und möglichst schönen Formen der Buchstaben zu üben. Der Fortschritt in diesen Übungen mufs andern Rücksichten folgen als der im Lesen und im Sprachunterrichte, darum ist jetzt eine Abzweigung der Kalligraphie als eines besonderen Lehrfaches erforderlich. Ebenso wird später die Orthographie besondere Unterrichtsstunden nötig machen, wenn die wichtigsten orthographischen Einzelheiten im übrigen Sprachunterrichte behandelt sind und es nun gilt, für die Folge eine sichere Grundlage dadurch zu schaffen, dafs jene Einzelheiten unter eine möglichst kleine Zahl von Regeln subsumiert werden und dafs der Schüler in der Anwendung dieser Regeln geübt wird. Aufhören mufs

ein besonderer Schreib- und ein besonderer orthographischer Unterricht wieder, wenn sich der Schüler eine gewisse Festigkeit der Schriftformen und ein für die praktische Anwendung ausreichendes Verständnis der orthographischen Regeln erworben hat, wenn seine Entwickelung so weit fortgeschritten ist, dafs sie ihn zu einer selbständigeren schriftlichen Wiedergabe seiner Gedanken befähigt, und wenn der gesamte Unterricht zu so vielem Schreiben Veranlassung giebt, dafs der Einflufs dieses letzteren Schreibens in Beziehung sowohl auf die Handschrift als auch auf die Rechtschreibung der überwiegende ist.

Dafs übrigens auch dann, wenn Kalligraphie und Orthographie besondere Lektionen sind, das, was geschrieben wird, dem Erfahrungskreise oder dem durch den gleichzeitigen sonstigen Unterricht angebauten Gedankenkreise des Schülers zu entnehmen ist, bedarf für uns keiner ausdrücklichen Bemerkung. Alle Schrift mufs, wie schon gesagt, dem Zöglinge als ein Zeichen für Gedanken erscheinen. Auch er darf daher nichts schreiben, was er nicht zuvor gedacht hat. Also kein blofses Vorschreiben und Diktieren im Schreib- und im orthographischen Unterrichte! Durch Fragen, die sich auf einen durch Erfahrung oder Unterricht gewonnenen Stoff beziehen, werde das Kind zum Aussprechen der Sätze geführt, die es der kalligraphischen oder orthographischen Übung wegen schreiben soll.

Bald nachdem sich der Schreibunterricht von dem Leseunterrichte als ein besonderes Unterrichtsfach abgelöst hat, verändert sich auch die Stellung des Lesens im Unterrichtsganzen. Sobald nämlich der Zögling mechanisch lesen gelernt, d. h. die Sicherheit im Lesen erlangt hat, welche ihm gestattet, seine Aufmerksamkeit nur dem Inhalte des Gelesenen zuzuwenden, wird derjenige Gedankenstoff, der in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt werden soll, ihm nicht mehr oder wenigstens nicht ausschliefslich durch die Erzählung des Lehrers, sondern durch das Lesebuch dargeboten. Logisches und ästhetisches Lesen lassen sich nicht von einem Verständnisse des Inhalts trennen und sind daher nicht nur als Sache der Übung, als technische Fertigkeit,

sondern vorherrschend als Resultat zunehmender Erkenntnisfähigkeit anzusehen.

Über den Unterricht in den übrigen Fertigkeiten werden folgende Bemerkungen ausreichen.

Was das Rechnen anlangt, so werden die zu lösenden Rechenaufgaben, soweit es möglich ist, aus dem durch die Lektüre und durch den geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen und geometrischen Unterricht dargebotenen Stoffe sowie aus dem aufserhalb des Unterrichts liegenden Erfahrungskreise des Schülers zu entnehmen sein. Von der andern Seite wird dagegen die Verbindung mit dem Rechenunterrichte dadurch hergestellt, dafs überall, wo es sich in irgend einem Unterrichtsfache um Zahlenverhältnisse handelt, auch gerechnet wird. Ein für sich bestehendes Lehrfach ist das Rechnen nur so lange, bis der Schüler in den sog. vier Species mit ganzen Zahlen und Brüchen und ihren seinem Gedankenkreise entsprechenden Anwendungen eine hinreichende Fertigkeit erlangt hat, um die weitere Übung im Anschlusse an den mathemathischen Unterricht gewinnen zu können, der unterdessen so weit fortgeschritten sein wird, dafs er genügende Veranlassung hierzu zu bieten imstande ist.

Der Zeichenunterricht mufs zunächst mit dem naturkundlichen und dem dazu gehörigen geographischen Unterrichte Hand in Hand gehen. Er kann aber auch auf seinen höhern Stufen dazu dienen, ein Band zwischen der Geschichte, die ja auch die Kunstgeschichte umfafst, und der Naturkunde zu bilden. Das Zeichnen namentlich von Pflanzenformen stellt die Verbindung mit der Naturgeschichte, das von chemischen und physikalischen Apparaten und von Maschinen sowie das Aquarellieren die mit der Chemie und Physik, das Karten- und Planzeichnen die mit der Geographie her; das Zeichnen nach Gipsmodellen und die Konstruktion architektonischer Formen geben Gelegenheit, Blicke in die Kunstgeschichte zu werfen; das gesamte Linearzeichnen steht in engster Verbindung mit der Geometrie. Wie sich der Zeichenunterricht in allen diesen Beziehungen an andern Unterricht anlehnen mufs, so mufs auch dieser möglichst oft Notiz von jenem

nehmen. An alles, was im mathematischen, naturkundlichen und geographischen Unterrichte und vielleicht auch bei der sachlichen Besprechung des Lesestoffes gezeichnet wird, müssen dieselben Ansprüche wie im Zeichenunterrichte gemacht werden.

Die innige Beziehung des Gesangunterrichts zum Religions-, Geschichts- und Sprachunterrichte sowie zum naturkundlichen Unterrichte, der ja auch die poetische Naturanschauung nicht ausschliefst, ergiebt sich aus dem im vorigen Kapitel Gesagten von selbst. Gesungen darf nur werden, was des Gesanges wert ist; nur einen wahrhaft poetischen Text darf man zu Grunde legen, und zum Gesange selbst darf nicht geschritten werden, ohne dafs zuvor der Text besprochen und dadurch in dem Schüler auch die der Musik zu Grunde liegende Stimmung hervorgerufen ist. Die Wahl der Gesänge mufs mit Rücksicht auf den Gedankenstoff des übrigen Unterrichts erfolgen, der seinerseits wiederum nicht versäumen darf, dem Gesangunterrichte vorzuarbeiten und, soweit dies möglich ist, die Gesänge, welche im Gesangunterrichte eingeübt sind, zur Anwendung zu bringen. Es ist keine verbotene Einmischung von Fremdartigem, wenn Kinder in der Religionsstunde einen Liedervers, in der Lesestunde ein eben gelesenes Gedicht, in der Heimatskunde ein Vaterlandslied oder ein das Leben in der Natur verherrlichendes Lied singend zum Vortrage bringen, falls der Unterricht nur zuvor für die Stimmung gesorgt hat, in welcher der Gesang ein inneres Bedürfnis befriedigt.

Mit Gesang zieht der Turner ins Freie, mit Gesang beginnt und schliefst er seine Übungen, und so tritt das Turnen schon durch diese Verbindung mit dem Gesange aus seiner Isoliertheit heraus. Wenn nun aber auch bei Jugendfesten, welche patriotischen Erinnerungen gewidmet sind, nicht blofs der Gesang nicht fehlt, sondern auch muntere Turnspiele veranstaltet werden und in Turnordnung und in Turnertracht unsere Zöglinge sich zum Feste sammeln, so ist der den Turnstunden angehörige Gedankenkreis auch mit dem verbunden, welchen der geschichtliche Unterricht anbaut.

§ 34.

Bei den Betrachtungen der letzten Paragraphen handelte es sich darum, durch welche Mittel die Erreichung des Unterrichtszweckes gegenüber der Vielheit des im Unterrichte gleichzeitig zu Behandelnden gesichert werden könnte. Die gleiche Frage ist aber auch zu beantworten in Beziehung auf das, was im Unterrichte nacheinander folgt.

Der erziehende Unterricht hat (§ 10) die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen miteinander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben, so dafs von jeder Vorstellung eine leichte und sichere Gedankenbewegung nach allen Seiten und zu jeder andern Vorstellung stattfinden kann. Die Psychologie lehrt, wie wir in dem oben angeführten Paragraphen sahen, dafs jedes Glied einer Vorstellungsreihe successive die nachfolgenden in ihrem ursprünglichen Klarheitsgrade reproduziert. Das Anfangsglied ist mit den folgenden um so weniger innig verbunden, je weiter sie in der Reihe von ihm abstehen; es war zur Zeit der Reihenbildung schon verdunkelt, als die nachfolgenden Glieder ins Bewufstsein traten, und zwar um so mehr, je später sie eintraten. Die Schnelligkeit und Sicherheit, mit der sich die ganze Reihe reproduziert, hängt von der Innigkeit ab, mit welcher die einzelnen Glieder verschmolzen sind. Diese wird durch Wiederholung vermehrt, ist aber von vornherein zunächst durch den Klarheitsgrad des Anfangsgliedes bedingt. Ist die Reihe lang, so kann das Anfangsglied der Reihe bereits aus dem Bewufstsein verschwunden sein, wenn die späteren Glieder eintreten; dann wird nicht mehr die ganze Reihe von dem Anfangsgliede beherrscht, ein Übelstand, welchem durch Zerlegung der Reihe in kürzere Reihen vorgebeugt wird. Da jedes Glied als Anfangsglied für den Rest der Reihe angesehen werden kann, so wächst die Innigkeit der Verschmelzung und daher auch die Sicherheit und Schnelligkeit, mit welcher die Reihe abläuft, mit dem Klarheitsgrade ihrer sämtlichen Glieder.

Für den Unterricht in jedem einzelnen Lehrgegenstande

gehen aus diesen psychologischen Sätzen zwei nacheinander zu lösende Aufgaben hervor. Er hat zuerst für die Klarheit des einzelnen und darauf für die innige reihenförmige Verbindung dieses einzelnen, für seine Assoziation zu sorgen.*)

Was zunächst die Klarheit anlangt, so kommt es darauf an, dafs der Lehrer das Ganze in seine Teile zerlege, sich mit dem Zöglinge in das einzelne vertiefe und alle Gedanken fernhalte, durch welche die Vorstellung dieses einzelnen verdunkelt werden könnte. Es ist zu bedenken, dafs die Klarheit einer Vorstellung nicht nur durch die Wiederholung des äufseren Eindrucks, sondern mehr noch durch die Verdeutlichung zunimmt.**) Knappe, dem Zöglinge verständliche Worte sind hier an ihrer Stelle.

Bei der Assoziation mufs das einzelne mit dem schon im Bewufstsein Vorhandenen und unter sich verbunden werden. Die Vorstellungsreihen, welche vorher entstanden sind, werden erweitert, und die Bildung neuer Reihen beginnt. Die Eigenart des Zöglings äufsert dabei einen merkbaren Einflufs; es hat jeder seine Weise, sich das Gelernte anzueignen, seinen nach Form und Inhalt individuell bestimmten Gedankenvorrat und seine Auffassung des Neuen. Die Individualität mufs respektiert werden, und dies ist nur möglich, wenn dem Schüler Gelegenheit gegeben wird, seine Individualität zu äufsern. Das freie Gespräch, die Betrachtung der Sache von den verschiedensten Standpunkten ist das geeignete Mittel hierzu.

Durch die Assoziation wird jede neue Vorstellung in verschiedene Verbindungen gebracht. Die Stellen, die ihr auf solche Weise angewiesen werden können, sind ihr selbst zum Teil zufällig. Unter den möglichen Stellen, welche sie einnehmen kann, wird nicht jede dem Unterrichtszwecke entsprechen. Die nächste Aufgabe des Unterrichts ist die, jeder Vorstellung die rechte, d. h. die jenem Zwecke entsprechende Stelle anzuweisen und sodann

*) Vgl. § 28.

**) K. A. J. Hesse, Der Schreib-Unterricht (Schweidnitz, 1860) S. 32.

die einzelnen Reihen zu einem Reihengewebe zu vereinigen, dessen Knotenpunkte diejenigen Vorstellungen bilden, welche in mehreren Einzelreihen zugleich vorkommen. Hierdurch gewinnt jede Vorstellung eine feste Stelle unter den übrigen, welche diesem Reihengewebe angehören; es handelt sich um die Anordnung der Vorstellungen. Der Schüler gelangt auf ihr zu einem systematisch geordneten Wissen. Der Unterricht wird die Hauptpunkte gehörig hervorheben; zusammenhängendes Sprechen des Lehrers und des Schülers wird, damit Zusammenhang und Übersicht der Gedanken gesichert bleiben, an die Stelle des eigentlichen Zwiegesprächs treten.

Aber der letzte Zweck einer solchen Anordnung der Vorstellungen liegt für den Erzieher nicht darin, dafs der Zögling im Besitze des gewonnenen Systems sei, sondern vielmehr darin, dafs sich seine Gedanken von jedem Punkte in demselben zu jedem andern auf ordnungsmäfsige Weise zu bewegen imstande sind (§ 10). Der Unterricht hat also für die Anwendung des Wissens zu sorgen, das vorher gewonnene System einzuüben und anzuwenden. Dazu dienen ihm Übersetzungen, sog. Aufsätze, die Lösung mathematischer und physikalischer Aufgaben u. s. w.

In jeder einzelnen Gedankengruppe hat der Unterricht nacheinander, wenn auch nicht immer unmittelbar nacheinander, Klarheit, Assoziation, Anordnung und Anwendung des Gelernten zu erstreben. Die einzelnen Gruppen bilden wieder Elemente zu höheren Gruppierungen, bis die relativ höchste Gruppierung vollendet und in das gesamte Denken des Zöglings innerer Zusammenhang und System gebracht ist.

Alle diese Betrachtungen beziehen sich auf die Behandlung des Lehrstoffes in einem Unterrichtsfache. Es sind aber auch gewisse Grundsätze über das Nacheinander des verschiedenen Fächern angehörigen Lehrstoffes aufzustellen.

Die Lehrstoffe sind so zu ordnen, dafs sich für alles Neue zahlreiche Anknüpfungspunkte im Alten finden; der Unterricht mufs vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zu-

sammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten.*) Was aber für einen Schüler das Nahe, das Leichte und das Bekannte ist, hängt vielfach von seinen individuellen Verhältnissen ab, und diese müssen daher auf die Anordnung des Unterrichtsstoffes einen wesentlichen Einfluſs ausüben. Dabei aber wird festgehalten werden müssen, daſs nach § 29 und nach dem in § 30 gegebenen Beispiele zunächst für jede Stufe derjenige Lehrstoff bestimmt werden muſs, an welchen sich aller übrige Lehrstoff derselben Stufe anzuschlieſsen hat.

Die Individualität des Zöglings ist aber auch maſsgebend bei Feststellung der Zeit, in welcher mit einem neuen Unterrichtsfache begonnen werden soll. Sobald der Zögling seine geistige Thätigkeit auf neue Objekte richtet, hat der Unterricht zu verhüten, daſs Vorstellungsmassen sich ungeordnet bilden, sich falsch mit den älteren verknüpfen oder sich absondern und sich so dem bestimmenden Einflusse des übrigen geistigen Inhalts entziehen. Der Unterricht, zu dessen Stoffe diese Vorstellungsmassen in Beziehung stehen, muſs jetzt seinen Anfang nehmen.

Einer solchen Forderung widerspräche es z. B., wenn man von den Naturwissenschaften etwa bis zum 13. Lebensjahre ausschlieſslich Naturgeschichte triebe, dann an ihre Stelle Physik treten lieſse und dieser zwei Jahre später Chemie und vielleicht noch zwei Jahre später Mineralogie beigesellte. Warum soll denn ein Knabe erst 13 Jahre alt werden, ehe mit ihm auch im Unterrichte vom Sieden des Wassers, vom Thermometer und vom Barometer, vom Gewitter, von der Magnetnadel, vom Regenbogen gesprochen wird? Warum soll er nicht vor dem 15. Jahre über die Bestandteile der atmosphärischen Luft, über den Verbrennungsprozeſs, über den Unterschied des harten und weichen Wassers, über den Gärungsprozeſs belehrt werden? Warum soll er nicht vor dem 17. Jahre die ihm täglich vorkommenden Stein-

*) F. A. W. Diesterweg, Wegweiser (4. Aufl.) I., S. 227.

arten unterscheiden lernen? Etwa weil ihm noch nichts wissenschaftlich Genügendes gelehrt werden kann? Allerdings soll auch dem Kinde nichts wissenschaftlich Unrichtiges gesagt werden, aber doch jedenfalls nicht alles, und namentlich nicht von Anfang an alles, was die Wissenschaft über einen Gegenstand lehrt. Dies kann und soll ja doch auch auf der höchsten Stufe des erziehenden Unterrichts nicht geschehen. Die Wahrnehmung der äufsern Vorgänge, auch wohl hie und da eine Ahnung ihres Zusammenhangs ist vielfach schon dem Kinde zugänglich; das Forschen nach den innern Ursachen des Geschehens mag, soweit es überhaupt Gegenstand des naturkundlichen Erziehungsunterrichts sein kann, späteren Jahren vorbehalten bleiben.*)

Es stellt sich aber der Forderung eines frühen Unterrichts in so verschiedenen Fächern das Bedenken entgegen, dafs das Vielerlei nebeneinander zu lehrender Fächer, welches doch verbannt werden soll, hierdurch nur noch gefördert werde. Dem gegenüber müssen wir an die Notwendigkeit eines Wechsels mit den Unterrichtsgegenständen und daran erinnern, dafs im Unterrichte nicht in mehrere Fächer zerlegt werden darf, was pädagogisch zusammengehört (§ 31).**) Über den ersten Punkt haben wir im folgenden (§ 35) noch zu sprechen. Was den zweiten anlangt, so folgt z. B. daraus, dafs schon auf den untern Stufen Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie den Stoff für den naturkundlichen Unterricht darbieten sollen, keineswegs, dafs jene naturwissenschaftlichen Disziplinen nebeneinander als selbständige Fächer auf dem Lehrplane paradieren sollen. Es wird vielmehr auf jenen Stufen ein einziges Lehrfach allen naturkundlichen und geographischen und später wenigstens allen naturkundlichen Lehrstoff zu vereinigen haben (§ 31).

---

*) Vgl. R. Arendt, Der Anschauungs-Unterricht in der Naturlehre, 3. Aufl., Leipzig 1878.

**) Vgl. die Abhandlungen des Verfassers: „Die Zersplitterung des Unterrichts" (Pädag. Blätter, Coburg 1853, S. 347 ff.) und „Die Konzentration des Unterrichts und die Realschulen" (Progr. der Realschule zu Mülheim a. d. Ruhr 1863).

§ 35.

Der Wechsel der Lehrgegenstände bedingt Unterbrechungen im stetigen Fortgange des Unterrichts. Solche Unterbrechungen sind aber auch nötig wegen der physischen und psychischen Unmöglichkeit, über gewisse Zeitgrenzen hinaus demselben Gegenstande Aufmerksamkeit zu schenken oder überhaupt thätig zu sein.

Der Unterricht, insbesondere aber derjenige, welcher eine Erweiterung des Gedankenkreises bezweckt, setzt in dem Zöglinge eine „Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen", d. h. Aufmerksamkeit voraus. Diese Aufmerksamkeit ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Jene richten wir auf die Gegenstände, diese ziehen die letzteren auf sich. Unwillkürliche Aufmerksamkeit haben wir für die Gegenstände, denen wir Interesse schenken. In der willkürlichen Aufmerksamkeit ersetzt der Wille das mangelnde Interesse; das Gewollte interessiert nicht seiner selbst wegen, sondern um eines andern willen, und das Interesse liegt in diesem andern.*) Daraus folgt, dafs dem erziehenden Unterrichte im allgemeinen nur an der unwillkürlichen Aufmerksamkeit gelegen sein kann, und sie hervorzurufen, das ist eben eine seiner wichtigsten Aufgaben. Mit der willkürlichen Aufmerksamkeit begnügt er sich nur als mit einem Mittel zum Zwecke, d. h. in der Hoffnung, dafs es ihm gelingen werde, nach Beseitigung der Unaufmerksamkeit für den Gegenstand des Unterrichts unwillkürliche Aufmerksamkeit zu gewinnen.

Aber auch dem vollendetsten didaktischen Künstler ist es unmöglich, von seinem Zöglinge über eine gewisse Zeit hinaus für einen bestimmten Gegenstand oder überhaupt noch unwillkürliche Aufmerksamkeit in hinreichendem Mafse zu erlangen. Hat es der Lehrer nur mit einem Schüler zu thun, so wird er leicht erkennen, wann es Zeit ist, einen bestimmten Unterricht zu

---

*) Vgl. Herbart, Umr. päd. Vorl. § 73 und Drobisch, Emp. Psych. S. 80 und 255.

schliefsen, ebenso aber auch, wann der Schüler wieder in der Disposition ist, die den Unterricht fortzusetzen gestattet. Anders wird es stehen, wenn eine Mehrzahl von Schülern zugleich unterrichtet wird; bei den dann zu treffenden Einrichtungen wird es auf Durchschnittserfahrungen ankommen.

Werden unserm Geiste neue Vorstellungen zugeführt, so stofsen sie auch auf solche, die ihnen ganz oder teilweise entgegengesetzt sind, und es entsteht in dem gerade im Bewufstsein gegenwärtigen und in dem mit ihm zusammenhängenden Vorstellen eine Störung des Gleichgewichts. Je mehr das Neue sich häuft, desto unruhiger ist die Bewegung, die es im Geiste hervorruft. Während einer solchen Unruhe ist es unmöglich, das Neue klar und mit Verständnis aufzufassen; Früheres und Späteres verwirrt sich; womit wir uns eben beschäftigten, das müssen wir, ehe wir zum Ziel gelangt sind, schon wieder fallen lassen; wir fühlen, dafs das Ablaufen unserer Gedankenreihen nicht gelingt; unsere Aufmerksamkeit kann an keiner Vorstellung haften; sie wird hin- und hergeworfen, bis sie uns ganz vergeht. — Ist nun eine solche Störung des Gleichgewichts schon im Geiste des Erwachsenen möglich, wie viel mehr im kindlichen Geiste, in welchem die Verbindungen noch locker sind oder ganz fehlen, in welchem so vieles Neue noch gar keine verwandten Vorstellungen findet, die ihm Hülfe leisten könnten, um rasch das Hemmende zu unterdrücken und so der unruhigen Bewegung vorzubeugen! Zwar wird es der Erzieher, je jugendlicher seine Zöglinge sind, um so mehr vermeiden, im Unterrichte schnell eins auf das andere zu häufen; er wird möglichst schrittweise vorwärtsgehen und jedes gröfsere Ganze in kleinere Abschnitte zerlegen; er wird in kurzen Sätzen, mit ruhiger Stimme und langsam sprechen. Aber insofern es auch eine Aufgabe des Unterrichts ist, den Gedankenkreis des Schülers mit neuen Vorstellungen zu bereichern, läfst sich der Zustand, den wir verhüten wollen, doch nur hinausschieben, aber nicht unmöglich machen. Ist er eingetreten, so bleibt nichts übrig, als die Beschäftigung, die uns in denselben versetzte, zu schliefsen und uns einem andern Gebiete zuzu-

wenden, welches von jener geistigen Unruhe unberührt geblieben ist und in welchem wir bereits so geordnete und in ihrer Verbindung starke Vorstellungsmassen besitzen, dafs ihre Erhebung in das Bewufstsein bald die unruhigen, noch nicht genügend verbundenen und geordneten Vorstellungen verdunkelt und das zur klaren Auffassung nötige Gleichgewicht wiederherstellt.

In dem oben besprochenen Falle war es das Zuviel des Neuen, wodurch der Zögling für die willkürliche Aufmerksamkeit unfähig gemacht wurde. Dieselbe Wirkung hat aber auch das Zuwenig des Neuen.

Die Vorstellungen, welche der Zögling nach und nach in sich aufnimmt, werden, wie wiederholt gesagt worden ist, zu Reihen geordnet. Wird nun eine einer solchen Reihe angehörige Vorstellung durch den Unterricht reproduziert, so treten auch die folgenden Glieder der Reihe nach und nach hervor; es reproduziert sich die ganze Reihe. Je öfter sich dieser Prozefs wiederholt, desto rascher läuft die Reihe ab. Das Vorstellen des Zöglings eilt dem Unterrichte, der ihn bei demselben Gegenstande festhalten will, voraus; wenn es bereits am Ende der Reihe angelangt ist, mufs es, durch den langsamer fortschreitenden Unterricht gezwungen, zu früheren Gliedern zurückkehren; das Gefühl der Befriedigung, welches auf dem Zusammentreffen der frei reproduzierten Vorstellung mit der durch den Unterricht von neuem zugeführten beruht, kann nicht entstehen; es tritt vielmehr das Gefühl der Langweile ein, aus welcher sich die Unaufmerksamkeit erklärt, welche der Schüler für alles an den Tag legt, was er hinlänglich zu kennen glaubt.*) Um das Gefühl der Langweile fern zu halten, wird der Lehrer dafür sorgen, dafs sein Unterricht nicht zu langsam fortschreitet und zu lange bei einem Gegenstande verweilt. Er wird, weil der Unterricht ja aus andern Gründen auch nicht zu rasch fortschreiten darf, im Tempo die rechte Mitte zu halten suchen. Dies gilt in Beziehung nicht nur auf den Stoff, sondern auch auf die Form, in welcher dieser Stoff

*) Vgl. Th. Waitz, Lehrbuch der Psych. § 34 und Drobisch, Emp. Psych. S. 154.

dargeboten wird. Langweile wird nicht nur durch Gedankenarmut, sondern auch durch einen leblosen, schleppenden Vortrag erregt.

Wie der Lehrer das Eintreten der aus dem Zuviel des Neuen hervorgehenden Unaufmerksamkeit nur hinauszuschieben, aber nicht unmöglich zu machen imstande ist, ebenso verhält es sich auch mit der Unaufmerksamkeit, welche aus dem Zuwenig des Neuen folgt. Es bleibt eine Pflicht des Unterrichts, gründlich zu sein, d. h. einen Gegenstand von allen Seiten zu betrachten und nach allen seinen Beziehungen zu durchforschen. Dieser Pflicht kann er nur gerecht werden durch eine längere Beschäftigung mit ihm. Je länger diese fortdauert, desto schwächer wird nach dem Gesagten die unwillkürliche Aufmerksamkeit. Auch wenn der Unterricht alles vermeidet, wodurch Langweile erzeugt wird, mufs endlich ein Zeitpunkt eintreten, in welchem der Schüler mit dem Gegenstande fertig zu sein glaubt. Ihn dann bei demselben noch festhalten zu wollen, würde dem Zwecke des erziehenden Unterrichts wenig entsprechen. Dieser wird darum den Gegenstand, für den er beim Schüler kein Interesse mehr findet, eine Zeit lang beiseite liegen lassen und zu etwas anderem übergehen, um das Liegengelassene erst dann wieder aufzunehmen, wenn die darauf bezüglichen Vorstellungen gesunken sind, so dafs ein zu rasches, dem Unterrichte vorauseilendes Ablaufen der aus ihnen gebildeten Reihen nicht mehr möglich ist. Dafs dies andere, welches an die Stelle des Liegengelassenen tritt, einem von dem vorigen verschiedenen Gedankenkreise angehören, dafs es Vorstellungen hervorrufen mufs, die den vorhergehenden möglichst fern stehen und daher nicht nur nicht den alten Gedankenlauf wieder veranlassen, sondern zur Zurückdrängung der mit ihm zusammenhängenden Vorstellungen beitragen, das versteht sich nach dem Auseinandergesetzten von selbst.

Es sind bis jetzt die Gründe besprochen worden, welche es nötig machen, den Unterricht in einem bestimmten Fache zeitweilig pausieren zu lassen oder auch innerhalb desselben Faches die Behandlung eines bestimmten Gegenstandes abzubrechen. Be-

denkt man jedoch, dafs die Bewegung bei der Aufeinanderfolge verschiedener Beschäftigungen nach und nach verschiedene Gedankenmassen ergreift, und erwägt man zugleich den, wenn auch nur mittelbaren, dem Unterrichte ja noch dazu als ein zu erstrebendes Ziel vorschwebenden Zusammenhang alles geistigen Inhalts, so erkennt man die Notwendigkeit, in gewissen Intervallen den Unterricht überhaupt pausieren zu lassen.*)

Diese Notwendigkeit erscheint noch dringender, wenn man den Zusammenhang zwischen Seele und Leib berücksichtigt, der sich auch darin äufsert, dafs durch geistige Thätigkeit körperliche Kraft konsumiert wird, dafs jene bei frischerem Körper besser von statten geht und dafs durch körperliche Ruhe nicht nur die Körperkraft, sondern auch die Kraft für geistiges Thun erhöht wird.

Die Pausen, welche im Fortschritte des Unterrichts überhaupt gemacht werden müssen, fallen teils in die Unterrichtszeit ein und desselben Tages, teils zwischen zwei aufeinander folgende Unterrichtstage, teils zwischen die Unterrichtswochen, d. h. auf die Sonntage; teils fallen sie nach gröfseren Unterrichtsabschnitten mit den sog. Ferien zusammen. Pädagogisch geboten ist es unter allen Umständen, dafs, wo Pausen den Unterricht in Haupt- und in Nebenabschnitte teilen, auch im Lehrstoffe solche Abschnitte vorhanden sind. Selbst am Ende jeder einzelnen Unterrichtsstunde mufs ein solcher Abschnitt im Stoffe erreicht sein.

Wie aber ist dem Unterrichte trotz der Unterbrechungen seines stetigen Fortschritts die Einheit, der Zusammenhang zu wahren?

---

*) Hiernach könnte es scheinen, als wenn solche Unterbrechungen des gesamten Unterrichts für den auf höherer Bildungsstufe stehenden Zögling, dessen Gedankenkreise schon mehr innern Zusammenhang gewonnen haben, häufiger nötig wären als für den noch weniger fortgeschrittenen. Dem ist aber nicht so; denn je reicher der Geist an verschiedenartigen Vorstellungen ist, desto weniger Neues giebt es für ihn, desto mehr finden die durch den Unterricht ihm zugeführten Vorstellungen verwandte, mit ihnen sich verbindende vor, und desto weniger wird daher durch sie das innere Gleichgewicht gestört. Für den erwachseneren Zögling werden deshalb seltener Pausen des Unterrichts nötig sein, aber, wie sich leicht aus dem Gesagten folgern läfst, auch längere, als für den jüngeren.

Im allgemeinen kann auf diese Frage die kurze Antwort gegeben werden: „Durch Repetitionen“.

Aber nicht in den Pausen dürfen die Schüler zu diesen Repetitionen veranlaſst werden. In den Pausen sollen gewisse Vorstellungsmassen sich verdunkeln und die körperliche Kraft, welche durch die geistige Thätigkeit verloren ging, wiedergewonnen werden. Beiden Zwecken würden die Repetitionen entgegenarbeiten.

Die Repetitionen, von welchen wir hier reden, sollen nicht nur dazu dienen, bei der Wiederaufnahme des Unterrichts in einem bestimmten Fache festzustellen, was von dem Gedankenkreise, der sich selbst überlassen war, noch gegenwärtig ist und was wieder vergegenwärtigt werden muſs, ferner welche Veränderungen in dem Gedankenkreise durch die Einwirkung von Erfahrung und Umgang vorgegangen sind; sie haben auch verloren gegangene Verbindungen wiederherzustellen, falsche zu lösen und neue hinzuzufügen und für das Neue, erst zu Lernende die Anknüpfungspunkte zu gewinnen und die Aufmerksamkeit anzuregen (§ 38).

Mit einem solchen Repetieren ist ein Lernen, und zwar nicht nur ein Umlernen, sondern auch ein Zulernen verbunden. Es ist also wohl zu unterscheiden nicht nur von einer Wiederholung, welche den Zweck hat, die Glieder der Vorstellungsreihen inniger zu verbinden und das Ablaufen dieser Reihen immer rascher und sicherer zu machen (§ 34), sondern auch von demjenigen Repetieren, welches als eine Art des Examinierens im Gegensatze zum Unterrichte nichts weiter will, als den gegenwärtigen Wissensbestand untersuchen.

---

## 4. Kapitel.

### Die Methode des Unterrichts.

#### § 36.

Der Zögling bringt zum Unterrichte einen bestimmten Gedankenkreis mit; die Aufgabe des erziehenden Unterrichts ist es, diesen Gedankenkreis so umzugestalten, daſs er dem Zwecke der

Erziehung entspricht. Eine solche Umgestaltung geschieht erstens dadurch, daſs der eben vorhandene Gedankenkreis innerhalb seiner Grenzen in seine Bestandteile zerlegt und dem Unterrichtszwecke gemäſs geordnet und berichtigt, zweitens dadurch, daſs er über seine Grenzen hinaus durch Neues erweitert wird.*)

Beide auf die Umgestaltung des im jugendlichen Geiste vorhandenen Gedankenkreises gerichteten Thätigkeiten sind in der Praxis des Unterrichts nicht von einander zu trennen. Die Berichtigung des vorhandenen Gedankenkreises wird oft genug eine Ergänzung durch Neues nötig machen, und dem Neuen wiederum wird der rechte und feste Platz im Geiste des Zöglings nicht angewiesen und gesichert werden können, wenn nicht zuvor dasjenige, womit es verknüpft werden soll, aus dem schon Vorhandenen hervorgehoben und festgestellt worden ist.

Wenn der Unterricht den schon vorhandenen Gedankenkreis in seine Bestandteile zerlegt und diese der Bearbeitung unterwirft, so geht er zergliedernd vom Zusammengesetzten zum Einfachen zurück, während er, um den Gedankenkreis zu erweitern, mit dem in ihm schon Vorhandenen Neues oder die durch die Zergliederung des Vorhandenen erhaltenen Elemente auf neue Weise miteinander verknüpfend, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet. Beide Arten des Unterrichts unterscheiden sich durch den Gang, welchen der Unterricht nimmt, um seinen Zweck zu erreichen, und sie können daher als verschiedene Methoden des Unterrichts bezeichnet werden, so daſs wir also von einer analytischen und synthetischen Methode des Unterrichts oder, kurz gesagt, von einem analytischen und synthetischen Unterrichte zu reden hätten.

Indessen beide Namen sind in so verschiedenem Sinne gebraucht worden**), daſs es geratener sein dürfte, andere einzu-

---

*) Vgl. T. Ziller im 4. Bande der Zeitschrift für exakte Philosophie S. 5 ff.

**) Ein Grund hierfür möchte vielleicht auch darin liegen, daſs man die Verschiedenheit zwischen logischen und didaktischen Methoden häufig übersehen hat. Zerlegt und verknüpft werden soll im logischen Sinne das, was

führen, welche die Sache, die sie bezeichnen sollen, unzweideutiger aussprechen. Der Unterricht, den wir den analytischen nannten, soll den Gedankenkreis des Zöglings zergliedern, berichtigen und verdeutlichen und kann daher ein zergliedernder oder erläuternder genannt werden. Für die andere Art des Unterrichts bietet sich der Name eines erweiternden dar. Eine Unterstützung findet diese Benennung in der Kantschen Unterscheidung von Erläuterungs- und Erweiterungsurteilen und in seiner Identifizierung jener mit den analytischen und dieser mit den synthetischen Urteilen.

Wir müssen aber noch eine weitere Scheidung vornehmen. Ein historischer Vortrag, der dem Schüler Ereignisse und Personen vorführt, die ihm bisher fremd waren, gehört offenbar zum erweiternden Unterrichte; ebenso ist aber auch der Unterricht über ein dem Schüler neues Kapitel der Planimetrie oder Stereometrie ein erweiternder Unterricht. Und doch, welcher Unterschied zwischen dem historischen und dem zuletzt erwähnten, geometrischen Unterrichte! Dort eine Erzeugung neuer Vorstellungen von Gegenständen, Personen und Thatsachen, hier Gewinnung neuer Beziehungen zwischen den schon vorher im Geiste des Zöglings vorhandenen Gedanken. Die Erweiterung des Gedankenkreises geschieht entweder dadurch, dafs der Unterricht Erfahrung und Umgang ergänzt und Vorstellungen von einem dem Zöglinge bisher unbekannten Wirklichen erzeugt, oder dadurch, dafs er durch neue Verknüpfungen der Vorstellungen die Welt unserer Begriffe und Gedanken erweitert. Im ersteren Falle heifse der erweiternde Unterricht der darstellende, im zweiten der entwickelnde*),

den Inhalt der Wissenschaft, im didaktischen Sinne das, was den des jugendlichen Gedankenkreises bildet.

*) Wir würden im zweiten Falle lieber von einem „aufbauenden“ Unterrichte sprechen, wenn dieser Ausdruck dem Gebrauche nicht fremd wäre. Allerdings ist der Begriff des „Entwickelns“ in der Didaktik ein nicht völlig feststehender; auch fafst er wohl das der Verknüpfung des einzelnen vorausgehende, zu diesem einzelnen führende Zergliedern mit in sich; aber nichtsdestoweniger scheint uns diese Bezeichnung von allen im Gebrauche sich darbietenden für unsern Zweck die geeignetste zu sein.

Method { Analytic or Explanatory / Presentative or Narrative / Disciplining or Developing / Constructive



so dafs wir also *drei* Arten des Unterrichts oder drei Unterrichtsmethoden unterscheiden: die *zergliedernde* oder *erläuternde*, die *darstellende* und die *entwickelnde*.

Schon hier wird es klar, dafs sich die drei eben genannten Methoden des Unterrichts gegenseitig unterstützen müssen. Der erläuternde Unterricht bietet dem darstellenden im Geiste des Zöglings die Anknüpfungspunkte dar, dem entwickelnden die Glieder der neu zu bildenden Vorstellungsverbindungen. Der darstellende Unterricht bereichert die Erfahrung und den Umgang und vermehrt damit die Vorstellungsmassen, welche der erläuternde Unterricht zu bearbeiten hat. Der entwickelnde Unterricht giebt erst das Bewufstsein eines innern Zusammenhangs zwischen den einzelnen Vorstellungen, in welche der erläuternde jene Vorstellungsmassen zerlegte.

Durch die Verbindung der verschiedenen Unterrichtsmethoden gelingt es, in dem Zöglinge eine Erkenntnis *entstehen* zu lassen, oder *genetisch* zu unterrichten. Die Logik unterscheidet den *dogmatischen* und den *genetischen Vortrag* einer Wissenschaft, indem sie einen Vortrag derselben, welcher in einer Aufeinanderfolge von Behauptungen besteht, die ihre Begründung erhalten, ohne dafs der Weg, auf dem sie gefunden werden, angezeigt ist, einen *dogmatischen*, einen Vortrag dagegen, der die Form der Erzeugung einer Wissenschaft hat, einen *genetischen* nennt.*) Dem entsprechend könnte die Didaktik in einem etwas modifizierten Sinne einen Unterricht, welcher dem Zöglinge eine Erkenntnis als eine fertige überliefert, als einen *dogmatisch* und einen solchen, welcher sie in ihm entstehen läfst, als einen *genetisch* verfahrenden bezeichnen und daher eine dogmatische und eine genetische Unterrichtsmethode unterscheiden, wenn es nicht im Wesen des *erziehenden* Unterrichts läge, *stets* genetisch zu verfahren, so dafs also von einer besonderen genetischen Methode nicht gesprochen werden kann.**)

*) *Drobisch*, Logik, 3. Aufl., S. 161 f.

**) *Beneke*, Erziehungs- und Unterrichtslehre II S. 181.

§ 37.

Nach den allgemein gehaltenen Betrachtungen des vorigen Paragraphen ist es unsere nächste Aufgabe, jede der drei Methoden einer eingehenderen Erörterung zu unterwerfen. Wir beginnen mit der erläuternden Methode.

Der Gedankenkreis, welcher schon vor dem Beginne eines planmäſsigen Unterrichts in dem Geiste des Kindes aus seiner Erfahrung und seinem Umgange entsteht, ist nicht frei von erheblichen Mängeln. Er wird nicht durch wohl geordnete, im rechten Gleichgewichte befindliche Vorstellungen gebildet. Er besteht vielmehr aus rohen Massen zufällig zusammengehäufter Vorstellungen, die, nicht voneinander gesondert, nicht klar hervortreten, sondern sich miteinander vermengen und gegenseitig verdunkeln. Die aus den stärksten Eindrücken hervorgegangenen Vorstellungen überwiegen; was zufällig bei der Beobachtung — wenn man bei den unabsichtlichen Erfahrungen des Kindes von Beobachtungen sprechen kann — die Aufmerksamkeit auf sich zog, tritt in den sich bildenden Gesamtvorstellungen, auch wenn es unwesentlich ist, hervor; was die Aufmerksamkeit von der Sache abzog, mischt sich, als ob es dazu gehörte, hinein. Daher haben die Kinder so viele unvollständige Vorstellungen und schiefe Auffassungen von Dingen und Ereignissen, daher vermögen sie nicht die Glieder von Vorstellungsreihen in richtiger Ordnung ablaufen zu lassen oder auch nur voneinander zu sondern. Sie suchen zwar alles zu gebrauchen und etwas damit anzufangen, aber nicht seinem Zwecke gemäſs, sondern wie es gerade ihren augenblicklichen Einfällen entspricht. Sie geben sich im Umgange mit den Angehörigen und mit Bekannten ihren oft wechselnden Gefühlen hin; diese Gefühle vermengen sich miteinander und lassen ein unbestimmtes Totalgefühl zurück, und, was noch wichtiger ist, in diese aus dem Umgange entspringenden Gefühle mischt sich das aus verkehrten Anschauungen hervorgehende egoistische Interesse, so daſs es zu einer uneigennützigen Teilnahme für andere, zu einem Fühlen mit ihnen nicht kommen kann. Auf solche Weise bilden sich auch falsche und schädliche

Vorstellungen über die Verhältnisse des Kindes zu Eltern, Geschwistern und andern Menschen seiner Umgebung.*)

Was wird nun einer solchen fehlerhaft gebildeten Vorstellungswelt gegenüber der Unterricht zu thun haben? Er wird die Gesamtvorstellungen zerlegen und die Aufmerksamkeit auf die Einzelvorstellungen, aus denen sie zusammengesetzt sind, hinlenken. Er wird diesen Einzelvorstellungen die volle Klarheit zu geben und sie in alle möglichen Beziehungen zu setzen d. h. zu assoziieren suchen (vgl. § 34). Für die verschiedenen Richtungen des vielseitigen Interesses werden auf solche Weise die Grundlagen gefunden werden müssen.

Auch schon der erste erläuternde Unterricht, welcher unter dem Namen des Anschauungsunterrichts bekannt ist, mufs empirisches, spekulatives, ästhetisches, sympathetisches, soziales und religiöses Interesse zu erwecken oder vielmehr das Entstehen dieser verschiedenen Interessen zu ermöglichen suchen.

Der Empirie dient er, indem er die Dinge, von welchen die Kinder umgeben sind oder welche sie sonst schon wahrgenommen haben, unterscheiden und benennen lehrt, indem er ihre Merkmale aufsuchen und sie als Prädikate von den Dingen aussagen und umgekehrt die Gegenstände, welchen die einzelnen Prädikate zukommen, angeben läfst, indem er die Dinge in ihre Bestandteile zerlegt, indem er auf ihre gegenseitige Lage, ihre Verbindung, ihre Beweglichkeit aufmerksam macht, indem er den rechten Gebrauch der Dinge bespricht, ihre Zahl, ihre Gröfse, ihre Gestalt, ihr Gewicht bezeichnen und verzeichnen läfst. Als Objekte eines solchen Unterichts bieten sich dar die im Zimmer befindlichen Gegenstände, die Wohnung, die Umgebung des Hauses, die Stadt oder das Dorf, die Umgebung des Wohnorts, Tiere, Pflanzen und Steine, die Nahrungsmittel, die Kleidung, der menschliche Körper, die Erscheinungen am Himmel und auf der Erde, welche in das Gebiet der kindlichen Anschauung fallen. Auch an die Muttersprache werden Übungen geknüpft; die Sätze werden

*) Vgl. T. Ziller in der Zeitschrift für exakte Philosophie IV S. 6 f.

in Wörter, die Wörter in Silben, die Silben in Laute zerlegt. Wie die gleichzeitig an den Dingen wahrzunehmenden Merkmale, so werden auch die nacheinander eintretenden unterschieden; das Geschehen wird in Reihen zerlegt, und deren einzelne Glieder werden klar und in bestimmter Aufeinanderfolge aufgefafst. Auf solche Weise werden die Anknüpfungspunkte für den sprachlichen, geographischen und naturkundlichen, aber auch für den geschichtlichen Unterricht gewonnen, indem auf die Zeiten hingewiesen wird, in denen gewisse Nahrungsmittel noch nicht gebraucht wurden und entdeckt waren, in denen die Kleidung eine andere war, in denen der Wohnort noch nicht das heutige Aussehen und die heutige Ausdehnung hatte u. s. w.

Sowohl die Zerlegung des Gleichzeitigen, wie die des Aufeinanderfolgenden zeigt uns Fälle, in denen das Zusammen nicht willkürlich getrennt werden kann, und solche, in denen es getrennt werden soll oder nicht soll, d. h. Spuren einerseits des Gesetzmäfsigen, eines Kausalzusammenhangs, anderseits der ethischen und ästhetischen Beurteilung. Und hierin beruht die Bedeutung dieses Unterrichts für das spekulative und das ästhetische Interesse. In ersterer Beziehung lernt der Zögling den Zusammenhang zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten, zwischen Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck kennen, und zwar ebenso im Bereiche des Menschlichen, wie in dem der Natur, ebenso im Reiche der Gedanken, wie in dem der Wirklichkeit. In letzterer Beziehung wird er gewöhnt, das Anständige vom Unanständigen, das Schöne vom Unschönen, das Gute vom Bösen, das, was Wohlgefallen oder Mifsfallen zu erregen vermag, von dem Gleichgültigen zu unterscheiden.

Teilnahme für Menschen, sympathetisches Interesse, wird dieser erläuternde Unterricht erwecken, wenn er den Zögling in den Stand setzt, mit den Menschen, mit welchen ihn der Umgang zusammengeführt hat oder welche ihm durch Märchen und Erzählungen bekannt geworden sind, zu fühlen. Dies geschieht dadurch, dafs er die Gesinnungen dieser Menschen in möglichst

einfache, natürliche, auch dem Kinde verständliche Gefühle zerlegt, ferner dadurch, dafs er dem Zöglinge auf gleiche Weise die eigenen Gefühle zum Verständnisse bringt, und endlich dadurch, dafs er ihn mit der Art, wie sich das innere Gefühl äufserlich ausdrückt, bekannt macht.

Auch Teilnahme für die Gesellschaft, soziales Interesse, soll der Anschauungsunterricht hervorrufen. Die Verhältnisse des Zöglings zur Familie, zu Bekannten, zur Schule müssen auch in dem Sinne besprochen werden, dafs der Zögling auf alles aufmerksam gemacht wird, worin er sich von diesen Verhältnissen abhängig findet. Die einfachen sozialen Verhältnisse, die ihm bei den Menschen seiner Märchen und Erzählungen entgegentreten, werden für den gleichen Zweck ausgenutzt. Der Blick auf das Verkehrsleben, welches schon den Knaben umgiebt, zeigt ihm, wie die Menschen sich ineinander schicken und sich gegenseitig stützen und wie jeder sein Ziel nur im Vereine mit andern zu erreichen vermag. Der Blick auf das Militär ruft den Gedanken an die Vaterlandsverteidigung und in Verbindung mit andern Anschauungen und Erlebnissen den an das Vaterland überhaupt und seine Macht und seine Wohlthaten hervor.

Endlich wird der erste erläuternde Unterricht, von dem wir reden, auch dem religiösen Interesse dienen, indem er auf die Abhängigkeit, die Schwäche und die Grenzen menschlicher Kraft und zugleich auf die helfende Vaterliebe Gottes hinweist. In beiderlei Beziehung giebt ihm die Besprechung des Verhältnisses zwischen dem Kinde und den Eltern die besten Anknüpfungspunkte. Ebenso werden Unterredungen über Gesundheit, Krankheit und Tod, über den menschlichen Körper, über mächtige Naturereignisse, über die Wunder des Himmels und im Gegensatze dazu über die vergänglichen Menschenwerke auch die religiöse Seite hervortreten lassen. Noch ausschliefslicher wird diese in Betracht kommen, wenn von den frommen Gebräuchen des Elternhauses und der Schule, von den Sonntagen und den kirchlichen Festen gesprochen wird.

Noch mufs in Beziehung auf den in diesem Paragraphen be-

trachteten Anschauungsunterricht die Frage berücksichtigt werden, ob er als ein für sich bestehendes Unterrichtsfach zu behandeln sei. Soweit er dazu bestimmt ist, den Gedankenkreis festzustellen, welchen der Unterricht überhaupt im Geiste des Zöglings vorfindet, mufs die Frage bejaht werden. Soweit er aber die Anfangspunkte für den erweiternden Unterricht in den einzelnen Lehrfächern darzubieten hat, wird es wenigstens unbedenklich sein, ihn in nähere Verbindung mit diesen zu setzen.

§ 38.

Der erläuternde Unterricht, welchen wir bei den letzten Betrachtungen im Auge hatten, fällt in den Anfang alles Unterrichts. Sein hauptsächliches Objekt ist der Gedankenkreis, welchen das Kind vor allem Unterrichte aus Erfahrung und Umgang gewonnen hat. Nach dem Beginne des Unterrichts erfährt dieser Gedankenkreis Umgestaltungen, welche teils wieder unabhängig von dem Unterrichte vor sich gehen, teils durch den Unterricht selbst bedingt werden.

Obwohl nun bei fortschreitendem Unterrichte, wenn er gelingt, die Gefahr immer geringer werden wird, dafs der Gedankenkreis des Zöglings eine dem Erziehungszwecke widersprechende Gestalt annimmt, so ist doch eine wiederholte Durcharbeitung desselben und eine Fortdauer des erläuternden Unterrichts mit Rücksicht auf die verschiedenen Richtungen des Interesses um so notwendiger, als ihm auch obliegt, für den erweiternden Unterricht die Anknüpfungspunkte zu gewinnen, damit sich das Neue, was dem Geiste durch denselben zugeführt wird, mit dem Alten möglichst vielfach und fest zu verbinden imstande sei.

Es genügt nicht, den neuen Unterrichtsstoff, welcher zur Erweiterung des Gedankenkreises dienen soll, den didaktischen Zwecken gemäfs zu bearbeiten. Es mufs auch das im Geiste bereits Vorhandene zur Aufnahme des Neuen befähigt und so gestaltet werden, dafs dem Neuen frei steigende Vorstellungen entgegenkommen. Eine reiche Ernte hängt nicht nur von der Wahl guten Samens, sondern auch von der rechten Bereitung des Ackers ab, welcher den Samen aufnehmen soll. Es ist die

Aufgabe des erläuternden Unterrichts, dem erweiternden vorzuarbeiten und zu diesem Ende dem Neuen die leichte Apperzeption zu sichern. Er hat darum die demselben verwandten Vorstellungen wachzurufen, im voraus diejenigen Gedanken anzuregen, durch welche das Neue verständlich wird, und so die steten durch eingeschobene Erklärungen und Erinnerungen notwendig gemachten Unterbrechungen des erweiternden Unterrichts zu verhüten, welche die Leichtigkeit der Auffassung hindern und die Lust zur Beschäftigung mit dem Gegenstande des Unterrichts unterdrücken. Soll freilich einem bloſs erläuternden Unterrichte alles dies gelingen, so müssen sich in dem Vorstellungskreise des Zöglings schon diejenigen Elemente finden, auf denen das Verständnis des Neuen beruht. Wäre dies nicht der Fall, so müſste noch eine Ergänzung des Vorstellungskreises durch die für jenes Verständnis fehlenden Elemente vorhergehen und mit der erläuternden Unterrichtsmethode die erweiternde in Verbindung treten.

Der erläuternde Unterricht wird sich, um dem Neuen im Geiste des Zöglings den Boden zu bereiten, zunächst an das früher im Unterrichte Dagewesene wenden, und es ist hier an das in § 35 über die Repetitionen Gesagte zu erinnern, die besonders geeignet sind, für Klarheit des Einzelnen und für Assoziationen zu sorgen. Er wird aber auch auf den unabhängig vom Unterrichte unmittelbar aus Erfahrung und Umgang stammenden Gedankenstoff eingehen und die Anknüpfungspunkte für das Neue sogar mit besonderer Vorliebe in diesem letzteren suchen, weil auf ihm das individuelle Wesen des Zöglings beruht und die Individualität das sicherste und tiefste Fundament für den Bau ist, welchen der erweiternde Unterricht aufzuführen beabsichtigt.

§ 39.

Wir wollen wenigstens in einigen Andeutungen das im vorigen Paragraphen Gesagte auf einzelne Unterrichtsfächer anwenden.*)

---

*) Vgl. O. Willmann, Päd. Vorträge IV und V.

In der Geschichte wird es gelingen, den Zögling in die vergangenen Zeiten zu versetzen, wenn man ihn zuvor auf ihm bekannte Verhältnisse und Zustände der Gegenwart aufmerksam macht, die den zu schildernden ähnlich sind, wenn man ihm Überreste aus der Zeit, in welche er versetzt werden soll, vorführt oder die Erinnerung an dieselben in ihm erweckt. Um ihn zu einem sittlichen Urteile über die Handlungen historischer Personen zu befähigen, wird man vorher von Handlungen sprechen, die aus ähnlichen Gesinnungen hervorgingen und die er entweder selbst ausführen sah oder durch Erzählungen kennen gelernt hat. Seine Teilnahme an dem Geschicke jener Personen wird man durch Hinweise auf ähnliche Geschicke, die ihn selbst oder seine Angehörigen oder andere mit ihm Lebende betroffen haben, hervorzurufen suchen. Um einen Abschnitt, zu dem man im Geschichtsunterrichte übergehen will, an den vorhergehenden anzuknüpfen und verständlich zu machen und um das Interesse für ihn im voraus zu erwecken, wird man nicht nur das Vorangegangene wiederholen und dabei alles das hervorheben, womit das Neue zunächst zusammenhängt, sondern man wird sich auch versichern, dafs alle die geographischen oder naturgeschichtlichen oder sonstigen Kenntnisse, ohne welche das Neue nicht verstanden werden kann, vorhanden sind, und Vermutungen darüber aufstellen lassen, welche Wendung der weitere Verlauf der Geschichte nehmen, welche Stellung die Personen zu dem Geschehenen einnehmen werden. Die Zerlegung mannigfach verwickelter Ereignisse in die einfachen sich durchkreuzenden Handlungen und Fügungen, der in Handlungen sich kennzeichnenden Charaktere in die einzelnen darin sich aussprechenden Charakterzüge wird nicht nur zum Verständnisse der geschichtlichen Thatsachen und ihres Zusammenhangs sowie der historischen Persönlichkeiten führen, sondern zugleich die Anfänge für die Bildung von Begriffen gewähren, auf welchen eine pragmatische Geschichtsauffassung und eine ethische Beurteilung der Personen beruhen.

Ganz ähnlich wird das Verfahren bei der deutschen und

fremdsprachlichen Lektüre sein. Schon vor der Lektüre ist dafür zu sorgen, dafs die in dem Lesestücke enthaltenen Gedanken möglichst viele Anknüpfungspunkte im Geiste des Schülers vorfinden; Schwierigkeiten werden im voraus beseitigt; alles, was zum sachlichen oder sprachlichen Verständnisse dienen kann, wird vorher in Erinnerung gebracht. Wo es darauf ankommt, wie in Dichtungen, den Grundgedanken erkennen zu lassen oder eine bestimmte Gemütsstimmung hervorzurufen, da werde durch Vorbesprechungen auf jenen hingeleitet und diese erregt. Liegt einem Gedichte ein bestimmter historischer Stoff, eine Erzählung oder sonst ein positives Material zu Grunde, so werde der Schüler zuerst hiermit und dann erst mit dem Gedichte bekannt gemacht, weil hierdurch nicht nur das Verständnis erleichtert, sondern auch die Befähigung gewonnen wird, das der dichterischen Darstellung Eigentümliche zu erkennen.

Dem Sprachunterrichte wird vorgearbeitet teils durch Anwendung der erläuternden Methode auf das Gelesene, durch grammatische Zergliederung der Lesestücke, teils aber auch durch Erinnerung an das Sprachmaterial, das der Schüler bewufst oder unbewufst beim Unterrichte oder unabhängig von ihm in seinen Gedankenkreis aufgenommen hat. In letzterer Beziehung werde beispielsweise, um dem fremdsprachlichen Unterrichte Eingang in die Köpfe der Schüler zu verschaffen, auf die vielen Fremdwörter und fremden Namen, die selbst mit ihren Flexionsformen von uns aufgenommen sind, und auch wohl auf einzelne fremdsprachliche Redensarten und Sprüche hingewiesen, die bei uns Bürgerrecht erlangt haben.

Die Besprechungen, die mit dem Aufgeben schriftlicher Arbeiten, namentlich auch der sogen. Aufsätze verbunden sind, sollen das Gelingen der Arbeit und die damit zusammenhängende Lust an ihr verbürgen. Ihr Zweck ist auf höheren Unterrichtsstufen erreicht, wenn sie die Gedanken des Zöglings nach der rechten Richtung in Bewegung gesetzt haben.

Je tiefer und fester die Lehren des Religionsunterrichts in dem die Persönlichkeit des Zöglings bestimmenden Gedanken-

kreise Wurzel schlagen sollen, desto notwendiger wird es, ihnen in demselben den Boden zu bereiten, desto wichtiger sind gerade hier die dem Neuen vorauszuschickenden Vorbesprechungen. Sie sollen nicht nur in allen Gebieten der Vorstellungswelt und besonders in denen, welche mit der Individualität des Zöglings am engsten zusammenhängen, die für die Aneignung und das Verständnis des zu Lehrenden geeigneten Gedanken anregen, sondern dem Zöglinge auch die Stimmung des Gemüts geben, welche für die Aufnahme religiöser Lehren am günstigsten ist.

Zur Vorbereitung für die Geographie im allgemeinen dient die einen Teil des Anschauungsunterrichts bildende Heimatskunde*). Was der Knabe in der Heimat sieht, ist der Mafsstab, mit dem er das Fremde mifst. Die Gröfse der Städte vergleicht er mit der Gröfse der Vaterstadt oder ihr benachbarter Städte; nach den Flüssen und Teichen seiner Heimat bildet er sich die Vorstellungen von Strömen und Meeren; die Berge und Hügel seiner nächsten Umgebung setzt er in Gedanken aufeinander, um sich die Berge ferner Länder zu veranschaulichen; die Winterlandschaft giebt ihm die ersten Züge zu dem Bilde, das er sich von den Polargegenden macht. Die allgemeinen geographischen Begriffe gewinnt er nicht durch Erklärungen, wie sie in den Einleitungen geographischer Leitfäden zusammengestellt sind, sondern durch Abstraktionen aus den Einzelvorstellungen, zu welchen ihm die unmittelbare Anschauung verhilft. Auch die Landkarte versteht er nur dann, wenn er zuvor gelernt hat, in der kartographischen Darstellung das von ihm in Wirklichkeit Gesehene wiederzuerkennen. Vor jeder Besprechung eines neuen Landes werden daher alle dabei zum Verständnisse nötigen Vorstellungen des Zöglings, welche ihm einst der heimatskundliche Unterricht gegeben hat, wiedererweckt werden müssen. Es werden aber auch sonst noch alle Hülfsmittel in Anspruch genommen, welche dazu dienen können, ihn in die zu schildernde Gegend zu versetzen. Naturprodukte, die aus jener Gegend stammen, ge-

*) Vgl. H. Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts (Berlin 1885) S. 127 ff.

schichtliche Ereignisse, die dort ihren Schauplatz hatten, Reisebeschreibungen, welche gelesen worden sind, geographische Beziehungen in andern dem Schüler bekannten Schriften, schon früher beschriebene ähnliche Gegenden, Abbildungen von Landschaften oder Menschen bilden die Objekte der Besprechungen, welche der erläuternde Unterricht dem erweiternden auf diesem Gebiete vorausschickt.

Ähnlich wird der erläuternde Unterricht dem Neuen im naturkundlichen Unterrichte vorzuarbeiten haben. Bevor in der Botanik eine Pflanze betrachtet, bevor in der Physik ein Experiment angestellt wird, mufs auf das aufmerksam gemacht werden, worauf dabei zu achten ist. Der Aufstellung eines botanischen oder zoologischen Systems mufs das analytische Aufsteigen von den Individuen zu den Arten, Gattungen u. s. w. vorausgehen. Nicht eher darf ein Naturgesetz ausgesprochen werden, als nachdem die einzelnen Erscheinungen, in denen es zur Geltung kam, besprochen sind; nicht eher darf die Frage nach dem Warum beantwortet werden, als bis das Gesetz, um dessen Begründung es sich handelt, als ein allgemeines und darum wohl notwendiges erkannt ist.

Die Klagen, dafs sich für den mathematischen Unterricht unter den Schülern so wenige Talente finden, werden zum Teil dann verstummen, wenn man dafür sorgt, dafs die Mathematik Eingang in die Köpfe der Schüler gewinne, d. h. wenn auch auf diesem Felde der erläuternde Unterricht dem erweiternden vorarbeitet.

Man wird daher in der Geometrie nicht damit beginnen, dafs man von den Figuren an sich spricht, sondern die Figuren an den Stubengeräten, im Schulhofe, im Felde, am Himmel, auch an dem aufsuchen, was, wie Pflanzen, Gesteine, Landkarten, Körper- und Krystallmodelle, dem Kinde im Unterrichte zur Anschauung gebracht worden ist; man wird diese Figuren nicht nur der Gestalt nach beschreiben und vergleichen, sondern auch ihrer Gröfse nach abschätzen und ausmessen lassen; man wird Länge und Richtung von den die Figuren begrenzenden Linien, von

Strafsen und Wegen, aber auch von gedachten Verbindungslinien in der Wirklichkeit gegebener Punkte bestimmen lassen; man wird mit dem Anschauen und Besprechen das Zeichnen verknüpfen und, indem man den erläuternden Unterricht durch den entwickelnden unterstützt, den Schüler befähigen, die Linien und Figuren miteinander in Verbindung zu bringen und dadurch auf rein empirischem Wege zur Erkenntnis einfacher geometrischer Gesetze zu kommen; mit einem Worte, man wird der eigentlichen Geometrie einen geometrischen Anschauungsunterricht (§ 42) vorausschicken. Durch denselben werden nicht nur apperzipierende Vorstellungen für das später zu Lehrende, sondern vor allem auch der Vorteil gewonnen, dafs der Schüler eine auf Induktion gegründete Überzeugung von der Allgemeingültigkeit der geometrischen Sätze erhält und darum die Begründung ihrer Notwendigkeit erwartet.

Wie dem geometrischen Unterrichte ein geometrischer Anschauungsunterricht vorausgeht, so mufs der Unterricht in der Arithmetik durch einen Rechenunterricht vorbereitet werden, der sich nicht mit abstrakten Zahlen, sondern mit Gröfsen, die durch Zahlen bezeichnet werden, beschäftigt und seine Aufgaben dem gesamten Gedankenkreise des Zöglings, soweit es sich in diesem um quantitative Verhältnisse handelt, entnimmt (§ 33).

§ 40.

Die Ergänzung der Erfahrung und des Umgangs, welche nach § 18 dem Unterrichte obliegt, kann derselbe teils dadurch bewirken, dafs er zu neuen Erfahrungen und neuem Umgange Gelegenheit schafft, teils dadurch, dafs er durch Bild, Wort oder Schrift wenigstens annähernd so auf den Zögling einzuwirken sucht, wie es die wirkliche Erfahrung und der wirkliche Umgang gethan haben würden. Jeder Unterricht, welcher auf eine dieser beiden Weisen Erfahrung und Umgang ergänzt, ist darstellender Unterricht (§ 36).

Am schwierigsten wird es dem Unterrichte sein, einen wirklichen Umgang zu veranlassen. In Beziehung auf den Umgang mit Menschen wird sich kaum etwas demjenigen hinzufügen lassen,

was in § 18 über diesen Punkt beigebracht worden ist. Zu einem Umgange mit der Natur wird der Unterricht reichere Gelegenheit bieten, wenn man es möglich macht, den naturkundlichen Unterricht auch anderswo als im Klassenzimmer zu erteilen, wènn man mit dem Zöglinge sät, pflanzt, okuliert, wenn man mit ihm in Wald und Feld wandert, wenn man mit ihm die Haustiere oder die im Garten nistenden Vögel oder die mit uns in den Zimmern lebenden Insekten teilnahmvoll beobachtet.

Leichter ist es unter allen Umständen möglich, den Kreis der wirklichen Erfahrung auch im Unterrichte zu erweitern (§ 18). Dazu bieten ja unsere Naturaliensammlungen, die physikalischen und chemischen Versuche, gemeine meteorologische Beobachtungen, aber auch der Besuch der zoologischen und botanischen Gärten, die Betrachtung archäologischer, historischer, ethnographischer und numismatischer Sammlungen oder der in Bibliotheken aufbewahrten alten Handschriften eine, wenn auch nicht überall in gleicher Fülle und Ausdehnung gegebene Gelegenheit dar.

Hieran reihen sich, als der wirklichen Erfahrung am nächsten stehend, Modelle und Abbildungen. Je täuschender sie die Wirklichkeit nachahmen, desto mehr können sie als Ersatz für das, was sie uns vorführen sollen, gelten. Von unschätzbarem Werte für den Unterricht sind in dieser Beziehung photographische und namentlich stereoskopische Bilder.

Nicht als Ersatz für die unmittelbare Anschauung, wohl aber als Unterstützung für die Phantasie dienen Reliefs, Landkarten, Pläne von Städten u. s. w., aber nur dann, wenn der Schüler durch Vergleichung solcher Bilder mit der Wirklichkeit oder besser noch dadurch, dafs er das wirklich Angeschaute in ähnlicher Weise selbst darstellen gelernt hat, zuvor für ihr Verständnis befähigt worden ist.

Je weiter sich die Veranschaulichungsmittel von der Wirklichkeit entfernen, desto mehr bedürfen sie einer Ergänzung durch den mündlichen Unterricht.

Nur kurz braucht auch daran erinnert zu werden, dafs es

eine Aufgabe des erläuternden Unterrichts ist, vor der Vorzeigung wirklicher Gegenstände oder ihrer sie veranschaulichenden Bilder auf das aufmerksam zu machen, was an ihnen beachtet werden mufs, wenn sie richtig aufgefafst und verstanden werden sollen.

Nur wenn alle Mittel der Veranschaulichung fehlen, darf sich der Unterricht damit begnügen, den Kreis der Erfahrung und des Umgangs durch das blofse Wort, durch Beschreibung und Erzählung, durch mündliche und schriftliche Darstellung zu erweitern.

Darstellender Unterricht in diesem Sinne ist nicht nur derjenige, bei welchem der Lehrer frei vorträgt oder vorliest, sondern ebensogut der, bei welchem der Schüler zum Lesen veranlafst wird und das Buch gleichsam die Stelle des Lehrers vertritt. In allen Fällen, in denen es nicht auf ganz bestimmte Worte ankommt und die Form der Darstellung nicht selbst ein Objekt des Unterrichts ist, sondern nur das Mittel, dem Inhalte den rechten Eingang in den Geist des Schülers zu verschaffen, wird das lebendige gesprochene Wort dem toten gedruckten Buchstaben, gleichviel ob der Lehrer oder der Schüler liest, vorzuziehen sein. Ebenso wird in solchen Fächern, in denen sich der Erzieher unmittelbar an die Persönlichkeit des Zöglings wenden will und möglichst direkt vom Herzen zum Herzen gesprochen werden soll, ferner bei den Kleinen, bei denen das Verständnis des Gesprochenen wesentlich von dem engsten Anschlusse an ihre individuelle Weise abhängt und nicht durch die in dem Mittel der Mitteilung liegenden Schwierigkeiten gehindert werden darf, freies Sprechen das allein Richtige sein. Dagegen wird überall, wo der Unterricht, wie z. B. bei klassischen Darstellungen, nahezu dasselbe Gewicht auf die Form wie auf den Inhalt legt oder vielleicht gar, wie bei dem, was dem Sprachunterrichte zu Grunde gelegt wird, der Form, wenigstens für den Augenblick, die gröfsere Bedeutung beimifst, das Lesen geradezu geboten sein, falls es dem Schüler keine mechanische Schwierigkeit mehr macht; ist aber diese mechanische Schwierigkeit noch vorhanden, so wird das Einprägen des Inhalts mit der bestimmten Form, das

wörtliche Einprägen, dem Schüler **und dem Lehrer** nicht erspart werden können.

Soll der mündlich darstellende Unterricht seine Aufgabe lösen können, so mufs die mündliche, d. h. also die durch freien Vortrag oder durch Lesen vermittelte Darstellung so beschaffen sein, dafs sie in ihrem Erfolge dem wirklichen Sehen und Hören möglichst nahe kommt. Es ist daher einerseits eine Pflicht des Lehrers, auf seine Ausbildung in der Kunst des Vortrags und des Vorlesens im allgemeinen und in Beziehung auf die Fähigkeit, sich dabei der Individualität seiner Schüler anzuschmiegen, grofsen Fleifs zu verwenden; anderseits darf aber auch nichts zum Lesen ausgewählt werden, was sich nicht durch Klarheit und Lebendigkeit der Darstellung auszeichnet und was nicht dem geistigen Standpunkte der Schüler angemessen ist oder doch vorher durch den erläuternden Unterricht nahe gebracht werden kann.

Keiner Kunst der mündlichen Darstellung wird es gelingen, dem Schüler seine Objekte anschaulich vorzuführen, wenn dieser nicht vorher vieles gesehen und gehört hat, wenn er nicht durch die Worte an frühere Anschauungen erinnert wird und wenn sich nicht in dem früher von ihm Wahrgenommenen die Elemente finden, aus denen sich die ihm neu zu gebenden Vorstellungen zusammensetzen lassen. Kein mündlicher Unterricht kann dem Schüler Vorstellungen geben, deren Bestandteile nicht sämtlich schon dessen geistiges Eigentum sind. Der darstellende Unterricht bedarf daher der Hülfe des erläuternden Unterrichts, insofern ihm dieser die Vorstellungen darbietet, durch deren Verbindung er die neuen Vorstellungen bildet. Das Mafs, mit dem wir das aufser unserm Gedankenkreise Liegende messen, entnehmen wir eben diesem Gedankenkreise; das Fremde wird mit den Farben des Bekannten gemalt, und je weniger diese dazu ausreichen, je weiter sich das Neue von dem Kreise der unmittelbaren Anschauung entfernt, desto geringer ist das Verständnis, welches der darstellende Unterricht beim Zöglinge findet.

Von einem darstellenden Unterrichte wird zunächst bei demjenigen Stoffe die Rede sein, welcher dem Gebiete des Wirklichen,

dessen, was sinnlich wahrnehmbar ist, angehört. Auf Gegenstände der Reflexion, auf die abstrakte Gedankenwelt hat er nur insofern Anwendung, als er die Gedanken von Personen vorführt, die er in den Kreis der Erfahrung und des Umgangs ziehen will, die der Zögling gleichsam sprechen hören soll.

Es versteht sich von selbst, dafs auch der darstellende Unterricht, wie aller erziehende Unterricht, vielseitiges Interesse zu erregen hat. Ob und inwieweit er dies kann, haben wir nicht erst hier zu erwägen; wir dürfen, da er Erfahrung und Umgang zu ergänzen hat, einfach auf die Erörterungen des zweiten Kapitels (§ 18 ff.) verweisen.

Das Interesse, in welchem der erziehende Unterricht seinen Zweck findet, ist aber ein dauerndes, über die Zeit des Unterrichts hinausreichendes. Wer es besitzt, wird das Streben, sein Wissen zu erweitern, stets bethätigen und darum auch unaufhörlich bemüht sein, die im Leben wachsende Erfahrung und den sich mehrenden Umgang selbstthätig zu ergänzen, den darstellenden Selbstunterricht nicht zu vernachlässigen. Das Mittel, welches sich ihm hierzu darbietet, ist vorherrschend die Lektüre und zwar für den von vielseitigem Interesse Erfüllten vielseitige Lektüre. Dafs der Zögling auch nach vollendeter Erziehung dieses Mittel nicht von sich weise, dafür hat schon der Unterricht zu sorgen. Er thut es dadurch, dafs er ihn dazu anhält, den Unterricht auf jeder Stufe durch eigenes Lesen zu ergänzen, dafs er ihm das Lesen nicht nur durch Gewohnheit zum Bedürfnisse, sondern vor allem auch durch die Auswahl des Schönsten und Trefflichsten zum Genusse macht, dafs er ihn auf die rechte Weise lesen lehrt, dafs er ihm diejenigen Kenntnisse giebt, welche ihm das Verständnis des künftig zu Lesenden erleichtern, und dafs er in ihm Erwartungen anregt und ihn als auf das Mittel, diese Erwartungen zu befriedigen, auf gewisse Schriftwerke hinweist, zu deren Lektüre die Unterrichtszeit nicht genügt. Alles dies zu erreichen, wird freilich nur dem Zusammenwirken aller Unterrichtsmethoden möglich sein. Das Verständnis für das Gelesene wird mit den Jahren von selber wachsen; denn

der im Leben sich fortwährend erweiternde Kreis der Erfahrung und des Umgangs kommt dem, was vorher weit von ihm entfernt war, immer näher; es wird immer leichter, im bekannten Kreise die Farben zu finden, mit denen die Darstellung uns das Fremde malt.

§ 41.

Der erläuternde Unterricht ist an den Stoff gebunden, den Erfahrung und Umgang und ihre durch den darstellenden Unterricht gewonnene Ergänzung darreichen. Der Umfang der Erfahrung und des Umgangs ist von individuellen Verhältnissen abhängig, und da die dem darstellenden Unterrichte gesteckten Grenzen wieder durch den Reichtum der Erfahrung und des Umgangs bedingt sind, so würde dem erziehenden Unterrichte unter ungünstigen Umständen durch jene Verhältnisse eine Schranke auferlegt sein, welche die Erreichung des Erziehungszweckes ernstlich zu gefährden imstande wäre, wenn der Reichtum des innern Lebens nicht gröfser sein könnte als der Umfang des von aufsen stammenden Vorstellungskreises. Aus den Elementen, welche der erläuternde Unterricht in dem durch Erfahrung, Umgang und darstellenden Unterricht dem Geiste Zugeführten findet, die innere Welt des Zöglings dem Zwecke der Erziehung entsprechend zu gestalten, ist die Aufgabe desjenigen erweiternden Unterrichts, den wir im Anschlusse an einen in die Didaktik aufgenommenen Terminus den entwickelnden genannt haben. Er wird namentlich da zur Anwendung kommen, wo es sich um Assoziation, um Anordnung und Anwendung des Gelernten handelt (vgl. § 34).

Je mehr der darstellende Unterricht den Stoff anhäuft, je mehr Elemente für die aus ihnen zu bildenden Verbindungen der erläuternde Unterricht durch Zerlegung jenes Stoffes gewinnt, je mehr sich aus denselben Elementen Verbindungen herstellen lassen, desto mehr stellt sich die Unmöglichkeit heraus, durch den entwickelnden Unterricht alle Verbindungen wirklich zu vollziehen, desto notwendiger ist es, den Zögling zu befähigen, dafs er dieses Geschäft einst selbst übernehmen könne. Das selbst-

thätige Interesse, welches der entwickelnde Unterricht anregen soll, wird deshalb darin bestehen, dafs der Zögling an seinem innern Bau fortzuarbeiten das Bedürfnis hat. Nicht nur dem von aufsen neu in den Geist Eintretenden, sondern auch dem im Innern sich neu Gestaltenden mufs dasjenige Interesse entgegenkommen, welches der erziehende Unterricht hervorrufen will. Da nun dieses Interesse ein vielseitiges sein soll, so entsteht die Frage, ob und wie der entwickelnde Unterricht imstande ist, in den einzelnen Unterrichtsgegenständen den verschiedenartigen Interessen zu dienen, die wir bei der Bestimmung des Unterrichtszweckes kennen gelernt haben.

## § 42.

Empirisches Interesse ruft der entwickelnde Unterricht hervor, wenn er auf die Mannigfaltigkeit möglicher Verbindungen achten lehrt. Zu diesem Behufe müssen schon früh in jedem Unterrichtsgebiete Übungen im Bilden der Komplexionen aus gegebenen Elementen veranstaltet und zugleich die Regeln, nach denen dabei zu verfahren ist, gesucht werden.

Eine sehr natürliche Gelegenheit dazu bietet der Rechenunterricht. Selbst bei den Anfängen desselben sind die Schüler dazu anzuleiten, durch Permutieren, Kombinieren, Variieren derselben Zahlen verschiedene Aufgaben zu bilden.

Nachdem der geometrische Anschauungsunterricht, den wir in § 39 kennen gelernt haben, auf analytischem Wege zu den einfachen Raumformen gelangt ist, beruht der weitere Fortschritt auf kombinatorischen Operationen. Die neuen Begriffe, zu denen man auf solche Weise kommt, sind immer mit den schon vorher bekannten in Verbindung zu setzen. Dafs die Behandlung des so sich aus sich selbst erweiternden Stoffes zuerst eine rein empirische, d. h. eine auf Konstruktion und Messung beruhende sein mufs und dafs später erst ein beweisendes Verfahren folgen darf, davon war schon in § 39 die Rede. Aber auch bei diesem letzteren Verfahren, bei dem wissenschaftlich geometrischen Unterrichte, ist der Gang, den der Unterricht nimmt, durch kombinatorische Operationen bedingt.

Mannigfaltiger noch als die Kombinationen, zu denen die Geometrie Veranlassung giebt, sind die beim Zeichenunterrichte vorzunehmenden, weil hier die verschiedenartigsten Kurven sowie Flächen und Körper der mannigfachsten Gestaltung als Elemente von Verbindungen zu benutzen sind und bei jeder Verbindung eine viel gröfsere Zahl der Elemente gestattet ist.

Auch der Unterrichtsgang für die allgemeine Arithmetik hat eine kombinatorische Grundlage. Schon der erste Anschauungsunterricht hat zu dem einfachen Begriffe der Einheit geführt. Der entwickelnde Unterricht zeigt nun, wie sich aus der Wiederholung der Einheit und aus der Zusammenfassung der wiederholten Einheiten die Reihe der natürlichen Zahlen ergiebt. Er leitet ferner aus dem Fortschritte in dieser Zahlenreihe von einer Zahl vorwärts und rückwärts zu den nächst benachbarten Zahlen, d. h. aus dem Hinzufügen und dem Wegnehmen einer Einheit als den Elementen des Rechnens die sieben verschiedenen Rechnungsarten ab, läfst aus ihnen nach und nach die positiven und negativen Zahlen, die Null, die ganzen und gebrochenen und die unendlich grofsen, die rationalen und irrationalen, die reellen und imaginären Zahlen entstehen und verbindet nun in kombinatorischer Weise die verschiedenen Rechnungsarten und die verschiedenen Zahlformen miteinander.

Der naturgeschichtliche Anschauungsunterricht lehrte an den verschiedenen Naturkörpern, welche er zur Betrachtug vorlegt, die einzelnen Merkmale beobachten und die wesentlichen von den unwesentlichen unterscheiden. Der entwickelnde Unterricht in der Naturgeschichte läfst die möglichen Kombinationen der wesentlichen Merkmale bilden und gelangt dadurch zu seinen Klassifikationen.

In ähnlicher Weise ordnet die Chemie die binären, ternären und quaternären Verbindungen ihrer einfachen Grundstoffe, indem sie zugleich die Zahlenverhältnisse berücksichtigt, nach welchen ihre Atome an jenen Verbindungen teilnehmen.

Im Gebiete des Sprachunterrichts ist es aufser der Metrik besonders die Grammatik, von welcher hier zu reden ist. Der

Unterricht in derselben schliefst sich an die Lektüre an. Nachdem die zum erläuternden Unterrichte gehörige ebensowohl auf den Stoff wie auf die sprachliche Form bezügliche Vorbesprechung des zu Lesenden vorausgeschickt ist, folgt das Lesen des Lesestücks und, wenn es sich um eine fremde Sprache handelt, die Übersetzung desselben; beides kann, wenigstens vorherrschend, als darstellender Unterricht angesehen werden. Hieran schliefst sich wieder ein erläuternder Unterricht, wenn nun einzelne sprachliche Formen gewissermafsen aus dem Lesestücke herausgehoben und besprochen werden. Es kann sich dabei beispielsweise um Verbalformen handeln. Der Schüler hat auf die Person, den Numerus, das Tempus, den Modus und das Genus und auf die Art und Weise zu achten, wie die Sprache dieselben bezeichnet. Hiermit ist der Anfang des entwickelnden Unterrichts gefunden; es beginnt ein kombinatorisches Verfahren, welches dadurch an Mannigfaltigkeit gewinnt, dafs die Sprachzeichen der Muttersprache mit denen der fremden, welcher das Lesestück angehört, sowie mit denen anderer dem Schüler etwa schon bekannten Sprachen zusammengestellt werden. Der Kombination der einzelnen Sprachzeichen mit den entsprechenden grammatischen Begriffen folgt die Verbindung der letzteren und die dazu gehörige Verbindung der Sprachzeichen. Die Anordnung dieser Verbindungen kann auf verschiedene Weise geschehen. Die zweckmäfsigte wird zur Norm erhoben und auf bestimmte Verba angewendet. Die Zugrundelegung passend gewählter Verba führt auf die Modifikationen, welche bei der Bildung der Sprachzeichen für denselben grammatischen Begriff bei verschiedenartigen Verben eintreten; es ergiebt sich der Unterschied der verschiedenen Konjugationen, deren entsprechende Formen zusammengestellt werden und so zu neuen Kombinationen Veranlassung bieten.

Ähnliche Zusammenstellungen sind auch im Gebiete der Syntax möglich. Man denke z. B. an die Kombinationen der Satzteile des einfachen erweiterten Satzes, an die verschiedenen sprachlichen Ausdrucksweisen für einen und denselben Satzteil, an die denselben Kasus regierenden Präpositionen, an die

entsprechenden Zusammenstellungen in Beziehung auf die Rektion der Verba und Adjektiva, an die verschiedenen Formen der Attributiv-, Objekt- und Adverbialsätze u. s. w. Die Mannigfaltigkeit wächst auch hier durch die gleichzeitige Rücksichtnahme auf verschiedene Sprachen. Bei der Konstruktion jeder Periode kommt es, weil vielerlei zugleich beachtet werden mufs, auf kombinatorischen Blick an.

Derselbe kombinatorische Blick ist es, welchen der Geschichtsunterricht fordert und bildet, wenn eine tabellarische Übersicht über die Geschichte eingeprägt werden soll. Mehrere chronologisch geordnete Reihen gehen nebeneinander her; sie beziehen sich auf die Geschichte der einzelnen Völker oder Länder, auf die der Kirche, auf die der Wissenschaften und Künste, auf die der Industrie und des Handels. Der Schüler soll nicht nur jede einzelne Reihe reproduzieren, sondern auch mit jedem einzelnen Gliede jeder Reihe die dazu gehörigen Glieder einer oder mehrerer andern oder aller übrigen verknüpfen können.

Ebensolche Übersichten sind notwendig in Beziehung auf den geographischen Unterrichtsstoff. Man lasse z. B. alle unter gleichen Breiten oder Längen liegenden Orte, Flüsse von gleicher Hauptrichtung ihres Laufes, Berge von gleicher Höhe, Städte von gleicher Einwohnerzahl u. s. w. zusammenstellen.

Zu einem kombinierenden Verfahren giebt auch der Gesangunterricht Veranlassung, indem hier nicht nur verschiedene Töne im Neben- und im Nacheinander zu verknüpfen sind, sondern aus der gleichzeitigen Berücksichtigung des Rhythmus eine noch weit gröfsere Mannigfaltigkeit von Verbindungen hervorgeht.

§ 43.

Begnügt sich das empirische Interesse, welches der entwickelnde Unterricht zu erregen hat, mit der blofsen Nebeneinanderstellung des Einfachen, so hat es das spekulative Interesse mit dem innern Zusammenhange der Kombinations-Elemente, mit dem in den Kombinationen sich aussprechenden Verhältnisse von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung zu thun.

Sehen wir uns zunächst Geschichte und Naturwissenschaften darauf an, ob sich an sie ein entwickelnder Unterricht anschliefsen kann, durch welchen das spekulative Interesse Nahrung findet.

Wie alles Geschehen, so gehorcht auch das, welches uns die Geschichte überliefert, dem Kausalgesetze, und wenn es auch nur Thatsachen sind, von denen die Geschichte erzählt, so wird doch der reflektierende Verstand darnach streben, den innern Kausalnexus, der sie verbindet, zu ergründen. Dafs dem Historiker auch dieses Ziel vorschweben, dafs die Wissenschaft der Geschichte auch zu einer pragmatischen Behandlung des geschichtlichen Stoffes fortschreiten mufs, unterliegt keinem Zweifel. Folgt aber daraus, dafs der erziehende Unterricht in der Geschichte dasselbe Ziel haben kann? Die Beantwortung dieser Frage wird nur dann eine bejahende sein, wenn der erläuternde Unterricht imstande ist, den Zögling bis zu den Elementen zu führen, aus welchen sich die Ursachen des historischen Geschehens zusammensetzen. Ist es schon schwer, die eigentlichen, letzten Ursachen derjenigen Handlungen klar zu durchschauen, welche vor unsern Augen vor sich gehen, ja oft selbst die unserer eigenen Handlungen, wie viel schwieriger mufs dies sein bei den Handlungen, von denen uns die Gesichte berichtet, da uns die Verhältnisse, unter denen sie ausgeführt wurden, und die Individuen, die sie ausführten, doch immer nur im grofsen und ganzen, in den allgemeinsten Umrissen bekannt sind und da es ja immer ein Zusammenwirken der mannigfachsten und kompliziertesten Umstände ist, aus dem ein geschichtliches Ereignis hervorgeht. Ist es darum sogar dem Historiker meist unmöglich, den eigentlichen Ursprung des historischen Geschehens zu ermitteln, auch wenn sein Forschen durch psychologischen Scharfblick, durch politische und kulturhistorische Einsicht und durch ein reiches Wissen aus dem Gebiete dessen unterstützt wird, was auf das Handeln der einzelnen und der Völker, auf die Entwickelung der Nationen und der Menschheit bestimmend einwirkt: so kann gewifs nur in den seltensten Fällen von einer

pragmatischen Behandlung der Geschichte im strengsten Sinne des Wortes bei dem Unterrichte der Jugend die Rede sein; würde diese doch einen grofsen Teil der Beweggründe, aus denen die Handlungen der Männer hervorgehen, nicht einmal zu verstehen imstande sein, wenn man sie ihr, anstatt sie selbständig von ihr aufsuchen zu lassen, einfach mitteilen wollte. Nur um den Zusammenhang der Thatsachen und meist nur um den äufsern, nicht um eine Ergründung ihrer wahren, innersten Ursachen kann es sich also beim Unterrichte in der Geschichte handeln; weiter gehende Entwickelungen, die dem spekulativen Interesse dienen, wird er, wenigstens im allgemeinen, von sich fernhalten müssen.

Anders ist die Stellung des Jugendunterrichts zu den Naturwissenschaften. Die Ursachen des historischen Geschehens sind nicht allein in der Geschichte zu suchen, die des natürlichen Geschehens finden sich vollständig in der Natur. Der eigentliche Zielpunkt der Naturwissenschaft ist die synthetische Naturerklärung, welche aus dem auf analytischem Wege gefundenen Einfachen das Zusammengesetzte durch logisches und mathematisches Verfahren abzuleiten strebt.*) Inwieweit der naturwissenschaftliche Unterricht im Zöglinge ein gleiches Streben erzeugen, wieweit er sich auf Naturerklärung einlassen soll, hängt davon ab, in welchen Gebieten des natürlichen Geschehens der erläuternde Unterricht bis zu dem Einfachen, von dem die Erklärung ausgehen mufs, geführt hat und führen konnte und wieweit auf jedem Bildungsstandpunkte dem Zöglinge die für das synthetische Verfahren erforderlichen Hülfsmittel zu Gebote stehen. In beiderlei Beziehung wird sich der entwickelnde Unterricht namentlich an die Erklärung physikalischer und nächstdem vielleicht an die chemischer Erscheinungen gewiesen sehen.

Die Hülfsmittel, von denen eben die Rede war, werden durch die Logik und durch die Mathematik dargeboten. In beiden Fächern wird daher der Schüler, je mehr sich der Unterricht

---

*) Theod. Waitz, Allgem. Pädagogik, 2. Aufl., S. 424.

auf eine Erklärung der Naturerscheinungen und der Gesetze, die sie befolgen, einlassen soll, bereits desto gröfsere Fortschritte gemacht haben müssen. Dafs die Auswahl des mathematischen Lehrstoffs mit Rücksicht auf seine Verwendung für die Naturerklärung geschehen mufs, ist schon früher (§ 24) gefordert worden. Hier ist die weitere Forderung hinzuzufügen, dafs der mathematische Unterricht in einer Weise erteilt werde, in welcher er zugleich eine Schule der Logik ist, und zwar nicht nur in dem Sinne, dafs er zu einer Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze, sondern auch zur Übung in ihrer Anwendung führt. Um dies Ziel zu erreichen, ist es nicht nötig, den mathematischen Unterricht durch logische Exkurse zu unterbrechen; es ist vielmehr nicht möglich, einen erziehenden Unterricht in der Mathematik zu erteilen, der nicht an und für sich ein Unterricht auch in der Logik wäre. Soll der Schüler die Definitionen, die Grund- und Lehrsätze, die Beweise, die sog. Zusätze, die Postulate, die Aufgaben und ihre Auflösungen selbst finden lernen und ihre gegenseitigen Beziehungen verstehen, so sind logische Besprechungen ebenso nötig wie rein mathematische Belehrungen, und was die Anwendung der logischen Gesetze anlangt, so ist es in diesem Unterrichte nicht erforderlich, zu Übungen in derselben gesonderte Veranlassung zu geben, da die ganze Beschäftigung mit der Mathematik als eine solche Übung behandelt werden kann.

Dafs wir über der hohen Bedeutung, welche wir der Mathematik für die theoretische und praktische logische Bildung des Schülers beilegen, die Bedeutung nicht vergessen, welche auch andere Fächer für die logische Bildung haben, versteht sich von selbst. Wir haben in dieser Beziehung besonders hervorzuheben den Sprachunterricht und die Lektüre namentlich didaktischer Prosa. Wenn man die Grammatik als eine Logik der Sprache bezeichnet und darauf wohl gar die Ansicht gegründet hat, dafs Unterricht in der Logik durch grammatischen Unterricht ersetzt werden könnte, weil sich logische und grammatische, Denk- und Sprachformen deckten, so liegt dem ein Irrtum zu

Grunde, dessen Nachweis hier nicht an der Stelle sein würde, der aber umsomehr erkannt werden wird, je mehr es sich die Logiker zur Aufgabe gemacht haben werden, alles, was nur ein Unterschied der Sprachform ist, aus der Betrachtung der Denkformen auszuscheiden.

Es könnte hier die Frage erhoben werden, ob man sich mit der Anknüpfung logischer Belehrungen an andere Unterrichtsfächer begnügen, oder die Logik in gesondertem Zusammenhange lehren solle. Die Beantwortung dieser Frage wird unter verschiedenen Verhältnissen verschieden ausfallen; sie wird z. B. wesentlich davon abhängen, welcher Unterricht in der Hand eines Lehrers liegt und eine wie lange Zeit dem erziehenden Unterrichte gegönnt ist, und sie wird daher nicht in die allgemeine Pädagogik gehören.

Insofern der entwickelnde Unterricht spekulatives Interesse hervorrufen, das Denken anregen will, hat er es mit Begriffen zu thun. Dies gilt auch dann, wenn der entwickelnde Unterricht sich mittelbar auf ein reelles Geschehen bezieht, gleichviel ob dieses Geschehen der äufsern oder innern Erfahrung angehört; nicht das reelle Geschehen, sondern die Begriffe, vermittelst deren wir jenes Geschehen auffassen, sind es, womit das Denken sich hier beschäftigt. Je mehr nun der erläuternde Unterricht in der Analysis dieser Begriffe zu immer allgemeineren Begriffen zurückging, desto mehr nähert sich das Denken, das der von diesen allgemeineren Begriffen ausgehende entwickelnde Unterricht anregt, dem philosophischen Denken, desto mehr wird dieser Unterricht zu einer Propädeutik der Philosophie. Was darüber hinausliegt, der Unterricht in der Philosophie selbst, entzieht sich dem Jugendunterrichte. Philosophisches Interesse, gewissermafsen das höchste spekulative Interesse, ist ein Bestandteil der allgemeinen Bildung, d. h. der Vielseitigkeit des Interesses, welche der erziehende Unterricht erzeugen soll; die Beschäftigung mit der Philosophie selbst ist eine Berufsarbeit des Mannes.

§ 44.

Es ist schon oben (§ 37) darauf hingewiesen worden, dafs

der erläuternde Unterricht bei der Zerlegung des Gleichzeitigen sowohl wie des Aufeinanderfolgenden nicht nur Verbindungen zeigt, deren Elemente nicht voneinander getrennt werden können, sondern auch solche, deren Elemente nicht getrennt werden sollen. Auch unter den Kombinationen, welche der entwickelnde Unterricht bildet, finden sich Verbindungen der letzteren Art und neben ihnen auch solche, deren Elemente nicht vereinigt bleiben sollen, d. h. neben den Verbindungen, die ein Wohlgefallen erregen, solche, die ein Mifsfallen auf sich ziehen. Indem der entwickelnde Unterricht die Aufmerksamkeit des Zöglings auf diese Kombinationen hinlenkt, bildet er den Geschmack, dient er dem ästhetischen Interesse. Das, wodurch das ästhetische Wohlgefallen oder Mifsfallen hervorgerufen wird, gefällt oder mifsfällt nicht als etwas einzelnes, sondern als Glied eines Verhältnisses.

Das ästhetische Urteil wird nicht gebildet, wenn dem Zöglinge reiche Gelegenheit blofs zur Anschauung selbst klassischer Kunstwerke geboten wird, auch nicht durch die Gesamtanschauung eines einzelnen Kunstwerks, sondern nur durch eine stille Versenkung in die dabei in Betracht kommenden Verhältnisse. Auch das genügt nicht, dafs der Zögling auf alle die Verhältnisse, welche ästhetisches Wohlgefallen erwecken, aufmerksam gemacht wird; der Betrachtende mufs vielmehr in innerer Selbstthätigkeit die in jenen Verhältnissen verbundenen Elemente voneinander trennen und anders, als er sie verbunden sieht, miteinander verknüpft denken, um auf solche Weise aus sich selbst zu der Überzeugung zu gelangen, dafs er sie nicht trennen konnte, ohne zugleich sein ästhetisches Wohlgefallen zu stören, ohne seinen Geschmack zu verletzen.

Das eigentliche Gebiet des Schönen sind die Künste: Architektonik, Plastik, Malerei, Musik, Poesie und Redekunst. Nach früheren Erörterungen (§ 14 und § 31) werden wir durch diese Namen nicht auf den Gedanken gebracht werden, Rhetorik, Poetik, Theorie der Musik zu besonderen Lehrfächern zu machen; wohl aber werden sie uns an den Unterricht im Zeichnen und Schönschreiben, vielleicht auch im Modellieren, an den Unter-

richt im Gesange und an den Sprachunterricht denken lassen, insofern letzterer dem Schüler die Meisterwerke der Litteratur vorführt und ihn im Deklamieren, im sog. freien Vortrage und in eignen schriftlichen Darstellungen übt. In allen diesen Lehrfächern wird der entwickelnde Unterricht diejenigen Verhältnisse auffinden und auf mannigfache Weise miteinander verknüpfen lassen, welche dem ästhetischen Geschmacke zusagen, welche, kurz gesagt, als schön zu bezeichnen sind.

Unter den genannten Unterrichtsgegenständen heben wir aus verschiedenen Gründen besonders hervor den Gesang, das Zeichnen und die Behandlung der poetischen Lektüre.

Der Gesangunterricht vertritt im Ganzen des erziehenden Unterrichts die Musik überhaupt. Es handelt sich in ihm nicht allein um Übungen im Singen, sondern auch um damit zusammenhängende Belehrungen, und diese haben insonderheit darum einen hohen Wert für die ästhetische Bildung, weil sie dem Schüler ästhetische Elementar-Verhältnisse vorzuführen imstande sind. Er wird hier nicht nur das Zusammenwirken von Harmonie, Melodie und Rhythmus im allgemeinen kennen lernen, sondern eine genauere Kenntnis der ästhetischen Verhältnisse des Rhythmus und namentlich der Harmonie erlangen.

Der Zeichenunterricht macht den Schüler mit denjenigen ästhetischen Verhältnissen bekannt, welche der Architektonik, Plastik und Malerei zu Grunde liegen und ihre Quelle im Raume haben. Am leichtesten sind unter ihnen die symmetrischen zu erkennen, welche nicht nur bei den einfachen Verbindungen gerader und krummer Linien, sondern auch in Ornamenten, in den Formen der Bauwerke, der Pflanzen und Tiere und vor allem des menschlichen Körpers zur Geltung kommen. Je ergiebiger gerade der Raum für die Ästhetik ist, desto höher ist der Einfluſs des Zeichenunterrichts auf die ästhetische Bildung anzuschlagen, und dieser Einfluſs muſs noch wachsen, wenn mit der Darstellung der Raumformen die Anwendung der Farben verbunden wird und wenn auch solche Gestalten gezeichnet werden, durch welche die Gebilde der Dichtung vor unsere Augen treten.

Die hervorragendste Bedeutung für die ästhetische Bildung, welche der entwickelnde Unterricht vermittelt, hat die Behandlung der poetischen Lektüre. Die Poesie umfafst alles Ästhetische, sofern es sich durch die Sprache darstellen läfst. Versbau und Reim und ihre Zusammenstimmung mit dem Gedanken erinnern an die Musik. Die Schilderung von einzelnen und zusammenwirkenden Personen oder von Gegenden und Naturerscheinungen läfst die Poesie als eine Malerei und eine Plastik erscheinen, die uns, indem sie auch die Tiefen des Herzens zeigt, zur Anschauung bringt, was kein Maler und kein Bildhauer vor unsere Augen zu zaubern vermag. Die Worte, welche die Poesie im Epos oder im Drama ihren Helden in den Mund legt, geben ihr die Gewalt der Redekunst. Die ästhetischen Verhältnisse, die in andern Künsten vereinzelt zur Anwendung kommen, vereinigt die Poesie, und so ist sie nicht nur geeignet, sie erkennen und wiedererkennen zu lassen, sondern auch die Macht ihrer Gesamtwirkung zu zeigen.

Handelt es sich um die Frage, wie dem Zöglinge das Wesen der Poesie in den einzelnen in ihr wirksamen ästhetischen Verhältnissen zur Erkenntnis zu bringen sei, so wird die Vergleichung prosaischer und poetischer Behandlungen desselben Stoffes zu empfehlen und an die Bedeutung zu erinnern sein, welche auch in dieser Beziehung die altklassische Dichtung für sich in Anspruch zu nehmen hat. Nicht nur die in der Überzeugung von ihrem mustergültigen Werte herrschende Übereinstimmung, sondern vor allem auch der Umstand, dafs dieser Wert wegen ihrer einfacheren Verhältnisse besonders klar und durchsichtig ist, verleihen ihr diese Bedeutung.*)

Die bisher von uns angeführten Gründe erschöpfen nicht alles, was die Poesie für den Zweck der Erziehung und speziell der ästhetischen Erziehung unter allen Künsten am höchsten stellt. Ihr wichtigster Vorzug besteht darin, dafs sie sich vorzüglich im Gebiete des Menschlichen bewegt, aus dem diejenigen Verhält-

*) T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, 2. Aufl., S. 72.

nisse ihre Elemente entlehnen, die das höchste ästhetische Wohlgefallen, das sittliche, erregen.

In der Bildung des sittlichen Urteils bedient sich der entwickelnde Unterricht neben den dichterischen Werken, welche uns den Menschen in den verschiedensten sittlichen Beziehungen vorführen, der Geschichte, und zwar ebenso der biblischen wie der profanen. Die einzelnen Züge des sittlichen Charakters, wie er dem Zöglinge in den Menschen entgegentritt, die er durch den darstellenden Unterricht oder unmittelbar durch den Umgang kennen lernt, so auseinanderzuhalten, dafs sie auch dem jugendlichen Verständnisse unterscheidbar sind, ist Sache des erläuternden Unterrichts. Dem entwickelnden Unterricht liegt es ob, aus den hierdurch gewonnenen Elementen die sittlichen Grundverhältnisse, die Ideen, abzuleiten, in deren Dienst sich der sittliche Charakter stellt und deren Herrschaft sich in der Macht des Gewissens kundgeben soll. Klarheit in der Auffassung dieser Ideen ist die Grundlage für die Bestimmtheit des sittlichen Urteils, für die Entscheidung zwischen dem Guten und dem Bösen.

§ 45.

Die Menschen des Umgangs, aber auch die Menschen der Dichtung und der Geschichte, durch deren Vorführung der darstellende Unterricht den Kreis des Umgangs erweitert, sollen die Teilnahme des Zöglings in Anspruch nehmen. Die Aufgabe des entwickelnden Unterrichts ist es, hierauf die Teilnahme an dem Menschen überhaupt, an allem Menschlichen, an der Menschheit zu gründen.

Auch diese Aufgabe kann er nicht lösen, ohne dafs ihm der erläuternde Unterricht vorgearbeitet hat. Es könnte scheinen, dafs ihre Lösung, nicht blofs die Vorarbeit für dieselbe, dem erläuternden Unterrichte zufiele, da es sich ja doch beim Übergange von einem einzelnen bestimmten Menschen zum Menschen überhaupt um ein Aufsteigen vom Besondern zum Allgemeinen, also um ein analytisches Verfahren handele. Die Bemerkung würde richtig sein, wenn es darauf ankäme, den Begriff der

Menschheit zu gewinnen; aber nicht Begriffe sollen erzeugt werden, sondern Teilnahme. Teilnahme empfinden wir nicht für ein Abstraktum, sondern für lebensvolle, konkrete Persönlichkeiten. So entwickelt sich auch die Teilnahme an der Menschheit nur aus der Teilnahme für die Persönlichkeiten, in welchen sich die verschiedenen Seiten des Menschlichen abspiegeln.

Der darstellende Unterricht in der Geschichte führt uns handelnde Personen vor. Aus ihren Handlungen schliefsen wir auf ihr inneres Wesen, nach der Art ihres Handelns machen wir uns auch ein Bild von ihrer äufsern Erscheinung. Diese Gestaltung der ganzen Persönlichkeit aus den einzelnen Zügen, welche der erläuternde Unterricht durch Zergliederung des vom darstellenden Unterrichte Gebotenen liefert, ist eine Aufgabe des entwickelnden Unterrichts.

Der Dichter fügt entweder zu den Zügen, welche ihm die geschichtliche Überlieferung an die Hand gab, aus seiner dichterischen, durch sein feines Gefühl für alles wahrhaft Menschliche geleiteten Phantasie die zu einem lebensvollen Bilde nötigen Ergänzungen hinzu, oder er schafft nur aus dieser seiner Phantasie heraus. Zwar kann er das Bild, das ihm vorschwebt, nur mit Worten malen; aber die Persönlichkeit tritt uns darin doch noch unmittelbarer entgegen als in dem blofsen Berichte über die Thatsachen, und es wird daher der Lehrer, wenn er dem Zöglinge Bilder der Menschheit vorführen will, die Wirkung rein historischer Berichte durch poetische Darstellungen verstärken, ebenso wie auch der Geschichtsschreiber mit dichterischer Phantasie die Personen nicht nur handelnd, sondern redend vor uns auftreten läfst. Zu gleichem Zwecke wird der Unterricht die Hülfe von Gemälden, Statuen und Büsten nicht verschmähen und den Zögling auch mit solchen Dichtungen bekannt machen, welche nicht historische, aber mit psychologischer Wahrheit erfundene Menschengestalten schildern.

Die Grundsätze, nach welchen der Erzieher jene Bilder der Menschheit aus den Dichtern und Historikern zu wählen hat, ergeben sich leicht aus dem Zwecke, der erreicht werden soll. Da

dieser in der zu erzeugenden Teilnahme für die Menschheit liegt, so darf nur von solchen Persönlichkeiten die Rede sein, welche als hervorragende Repräsentanten der Menschheit gelten können und uns, da das Menschliche anders zur Erscheinung kommt in andern Zeiten, unter andern Himmelsstrichen, unter andern Völkern, jede für sich oder mehrere zu Gruppen vereinigt, das klarste Bild von der ihrer Zeit, ihrer Heimat und ihrem Volksstamme angehörigen Erscheinungsform des Menschlichen geben.

Aber das Bild, welches sich der Zögling von diesen Repräsentanten der Menschheit macht, ist abhängig einerseits von dem, der sie schildert, anderseits von der Individualität des Zöglings.

Was das erste anlangt, so schöpft der Lehrer, wie wiederholt gesagt, aus Dichtern und Geschichtsschreibern, und er thut gut, wenn er diese möglichst unmittelbar zum Zöglinge sprechen läſst, um das Bild nicht unbewuſst auch noch durch den Einfluſs seiner eigenen Individualität umzugestalten. Am treusten wird das Bild einer historischen Persönlichkeit von demjenigen Geschichtsschreiber gemalt werden, welcher in seiner Individualität durch dieselben Verhältnisse bestimmt ist wie die Menschen, die er uns vorführt. Ebenso wird eine dichterisch geschaffene Persönlichkeit umsomehr innere Wahrheit haben, je näher ihr die Individualität des Dichters steht, der sie schuf. Ein Grieche des Altertums wird am wenigsten von seiner ureigenen Gestalt verlieren, wenn ihn uns ein altgriechischer Dichter zur Anschauung bringt; jedem Dichter werden die Gemälde solcher Personen am besten gelingen, die seiner eigenen Nationalität und seinem eigenen Zeitalter angehören, in deren Denken und Fühlen er sich also am unmittelbarsten versetzen kann. Der Erzieher wird daher dafür Sorge tragen, daſs der Zögling die historischen Persönlichkeiten soweit wie möglich aus den ältesten Quellen selbst kennen lernt und mit den Menschen solcher Dichtungen umgeht, welche Bilder ihrer Zeit und ihrer Nationalität in der Sprache dieser Zeit und dieser Nationalität (vgl. § 20) vor uns entrollen. Soweit wie möglich, sagten wir; denn nicht immer gestatten die Verhältnisse, den Zögling an die Quellen und an die Dichtungen

in ihrer ursprünglichen Gestalt zu führen, da, um beide zu verstehen, die Sprache derselben gelernt werden mufs, aber teils die dem erziehenden Unterrichte gestattete Zeit oft zu einer so umfassenden Vorarbeit nicht ausreicht, teils nicht jeder Individualität eine solche Last auferlegt werden darf. In diesen Fällen wird entweder die Übersetzung die Stelle des Originals einzunehmen haben, oder, wo auch hierzu Zeit und Kraft nicht genügen, die Erzählung sich möglichst nahe dem Geiste und der Form des Originals anschliefsen müssen.

Das Bild, welches sich der Zögling von den ihm im Unterricht vorgeführten Persönlichkeiten macht, hängt aber zweitens auch von der Individualität des Zöglings ab. Anders erscheinen die grofsen Männer der Geschichte und die Helden der Dichtungen dem Knaben, anders dem Jünglinge, wieder anders dem Manne. Natürlich wird jeder Alters- und Bildungsstufe nur das geboten werden dürfen, wofür sie den Mafsstab besitzt; es werden ihr daher nur solche Persönlichkeiten vorzuführen sein, deren Motive ihr verständlich sind und die unter Verhältnissen leben und handeln, welche einfach genug sind, um von dem Zöglinge klar aufgefafst zu werden. Es ändert sich im Fortschritte der Zeiten die Form, in der das Menschliche auftritt; es ändert sich aber auch mit dem Alters- und Bildungsfortschritte des Zöglings die Befähigung, diese Form aufzufassen. Der Erzieher hat darauf zu achten, dafs beide Änderungen richtig zusammentreffen. Im allgemeinen wird sich daher ein chronologischer Fortschritt von den Alten zu den Neuen empfehlen. Allein es giebt auch im Altertume Persönlichkeiten und Verhältnisse, welche nur dem gereifteren Zöglinge verständlich sind, und es möchte darum das Richtige wohl ein Unterrichtsgang sein, der verschiedene Stufen unterscheidet und in jeder eine chronologische Ordnung befolgt, aber auf den untern Stufen die einfacheren Zeiten des Altertums bevorzugt und erst auf den obern die verwickelteren Verhältnisse der Neuzeit überwiegen läfst.

Trotz der Verschiedenheit in der verschiedenen Zeiten und Völkern eigenen Gestaltung des Humanen wird das bei allem

Wechsel sich gleich Bleibende durchleuchten, und der Erzieher wird, um dies sich immer Gleiche hervorzuheben, nie versäumen, Verwandtes zusammenzustellen und zu vergleichen.

Immer aber erscheint dem Zöglinge, auch wenn das ganze Gebiet der Geschichte durchlaufen ist, das Menschliche nicht als etwas Festes, in sich Abgeschlossenes; er wird es als ein Werdendes, als ein noch in der Weiterentwickelung Begriffenes erkennen. Er wird die Lücken, die noch auszufüllen sind, die Richtungen, in denen sich das wahrhaft menschliche Streben noch zu verwirklichen hat, ahnen. Die letzte Aufgabe des Erziehers ist es, diese Ahnung zu einer bestimmten Erkenntnis dessen umzugestalten, was als das Ideal des Menschlichen betrachtet werden mufs, den Zögling anzuleiten, dafs er mit diesem Ideale alles in Geschichte und Dichtung geschilderte Streben vergleiche und aus demselben auf die ihm selbst gesteckten Ziele schliefse. Religion und Ethik werden, um diese Aufgabe zu lösen, zu Hülfe genommen werden müssen.

§ 46.

Geschichte und Poesie zeigen die Menschen gesellschaftlich zu kleineren und gröfseren Ganzen von der Familie bis zum Staate vereinigt, und der erläuternde Unterricht hat den Zögling darauf hingewiesen, wie sich die Menschen ineinander fügen und wie die widerstrebenden Elemente dadurch in Schranken gehalten werden, wie jeder nur in der gesellschaftlichen Ordnung sein Ziel zu erreichen vermag, wie jeder in seinem Streben durch die Gesellschaft, deren Glied er ist, und durch die Art ihrer Organisation bestimmt ist (§ 37). Die Teilnahme, welche der darstellende und erläuternde Unterricht im Verein erzeugen, ist den einzelnen gesellschaftlichen Ganzen, welche uns in der Geschichte und in der Dichtung dargestellt werden und an die wir uns in unsern eigenen Lebenskreisen gewiesen finden, zugewendet. Der entwickelnde Unterricht hat die Aufgabe, die Teilnahme an der Gesellschaft überhaupt, an allem hervorzurufen, was sich auf den Menschen als Glied menschlicher Vereinigung bezieht.

Damit diese Teilnahme sich nicht dereinst in unrechter Weise äufsere, wird er den Zögling über die Pflichten belehren, welche dieser selbst als Glied von Gemeinschaften und namentlich von denjenigen, denen er schon in der Jugend angehörte, zu erfüllen hat. Er wird ihn als solche Pflichten die der Fügsamkeit und Bescheidenheit und der Hingabe des einzelnen an das Ganze erkennen lassen und ihm auch das Unfügsame und das dem gesellschaftlichen Interesse Widerstreitende in der Selbstsucht zeigen. Dafs der Unterricht hierin eine wesentliche Unterstützung von der Zucht erwarten mufs, sei hier nur angedeutet.

Positiv gehört zu der Aufgabe des dem gesellschaftlichen Interesse dienenden entwickelnden Unterrichts auch die Zusammenstellung der Zwecke, welche den verschiedenen Kreisen menschlicher Vereinigung zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern gesteckt waren und noch sind. Es werden die Erleichterungen, welche die Gesellschaft dem Verkehre schafft, die sozialen Verhältnisse, die ihn fördern und beleben, und es wird in gleicher Weise alles zu besprechen sein, was die Menschen verbindet: ihre Sprache, ihr Glaube, ihre wissenschaftlichen und künstlerischen Bestrebungen, ihre Familieneinrichtungen und vor allem auch die einzelnen Berufsarten, endlich die staatliche Vereinigung, die verschiedenen Zweige der Staatsverwaltung und die Staatsformen.

Erzielt werden mufs eine möglichst ideale Auffassung aller Zwecke, die in der Vereinigung mit andern verfolgt werden sollen, und insbesondere desjenigen Berufs, in welchem der Zögling dereinst als Mann zur Verfolgung dieser Zwecke in der menschlichen Gesellschaft thätig sein will.

Es kann diesem Ziele, welches sich auf die Zwecke bezieht, die in *jeder* menschlichen Gesellschaft verfolgt werden sollen, das Bedenken entgegengestellt werden, seine Verfolgung führe nicht zum *Patriotismus*, sondern vielleicht zum *Weltbürgersinn*. Aber Weltbürgersinn und Vaterlandsliebe schliefsen sich nicht notwendig aus. Dies würde nur dann der Fall sein, wenn die Erziehung nicht an die Individualität des Zöglings an-

knüpfte und wenn sie nicht ebendeshalb einen Weltbürgersinn nur auf der Basis des Patriotismus zuliefse. Das Fremde vermag nur der zu verstehen, der es mit dem Mafse des Einheimischen mifst. Geschichte des Auslandes kann und soll nur gelehrt werden im Zusammenhange mit der Geschichte des Vaterlandes; das Verständnis der fremden Litteratur wird durch das der vaterländischen vermittelt, wie ja selbst die fremde Sprache nur durch das Medium der Muttersprache gelehrt und begriffen werden kann und soll*).

§ 47.

Das Ziel des entwickelnden Unterrichts in Beziehung auf das religiöse Interesse ist die Erzeugung und die Ausbildung der Gottesidee. Ein sicherer Mafsstab für den Wert des Menschen, für seinen idealen Sinn, für seine Befähigung, sich dem Hohen und Erhabenen zuzuwenden, ist die Vorstellung, die er sich von dem Höchsten und Erhabensten macht, der Grad, in welchem sein Inneres von dieser Vorstellung durchdrungen ist. Hieraus folgt, dafs der Erzieher die Erzeugung und Bildung der Gottesidee von allem Anfange an und auf jedem Gebiete des Unterrichts als eins seiner wichtigsten und heiligsten Geschäfte zu betrachten hat, um dieser Idee so den innersten Platz im Gemüte und die Herrschaft im ganzen Reiche des Geistes zu sichern und sie zum unverlierbarsten Eigentume seines Zöglings zu machen, aber auch, um sie mit dem Wachstume des Geistes und mit dem Fortschritte seiner innern Ausbildung zu einer immer höheren und erhabeneren werden zu lassen; denn auch im Geiste ist ja alle Wirkung eine gegenseitige, und die herrschende Vorstellung ist daher von den beherrschten Vorstellungen abhängig, wenn auch in geringerem Mafse, als es diese von jener sind.

Der entwickelnde Religionsunterricht mufs beginnen, wenn das Kind anfängt, seine Gedanken auf sein eigenes Innere, auf sein Hoffen und Fürchten, aber auch auf sein Verhältnis zu andern Menschen und auf die es umgebende Natur zu richten. Aber wie

---

*) Vgl. oben S. 53.

wir, um das geistige Innere als ein Ganzes zu gestalten, die Gedanken überhaupt nicht nach den Fächern des Unterrichts trennen dürfen, so mufs auch jeder Unterricht an der Aufgabe dieses Religionsunterrichts mitarbeiten.

Schon die ersten Besprechungen über die Familie geben Veranlassung, aufzusteigen vom Vater des Kindes zu dem Vater aller Menschen, von dem Vertrauen und der Liebe zum irdischen Vater zu den gleichen Gefühlen gegen den himmlichen.

Der Unterricht in der Geschichte des Altertums verabsäume es nicht, dem Zöglinge teils negativ zu zeigen, dafs die Götter der Alten nicht die seinigen sein können, teils positiv auf die bevorzugten Geister hinzuweisen, die sich schon vor Christus, die Wahrheit ahnend, in ihrer religiösen Anschauung über ihre Zeit erhoben. Der Unterricht in der Geschichte überhaupt und namentlich der in der biblischen und in der Kirchengeschichte mache darauf aufmerksam, wie sich im Geiste glaubensstarker Männer und mit jedem wahren Fortschritte sittlicher Kultur die Idee von Gott immer reiner und erhabener gestaltete.

Der naturkundliche Unterricht lasse den Zögling im Forschen nach den physischen Ursachen den Gedanken nicht verlieren, dafs die letzte Voraussetzung für die Reihen des natürlichen Geschehens, auch wenn die Naturwissenschaft sie nie erreichte, doch immer der das Weltganze nach seinen Zwecken ordnende allmächtige und allweise Gott sei, dafs neben der naturwissenschaftlichen Weltbetrachtung noch eine andere berechtigt sei*), die auch in der Natur das ewige Wesen Gottes zu erkennen sucht.

Alle die Vorstellungen von Gottes Wesen und seinem Verhältnisse zur Menschheit und zur Natur, die der Zögling teils aus Erfahrung und Umgang, teils aus dem Unterrichte in Geschichte und Naturwissenschaften sowie aus der Lektüre und insbesondere aus der Lektüre biblischer und kirchlicher Schriften gewonnen und die der erläuternde Unterricht in dem Zusammenhange, in

---

*) Vgl. oben § 23.

welchem sie Eingang fanden in den jugendlichen Geist, aufgesucht hat, stelle der entwickelnde Unterricht in der Religion schliefslich zu einem einheitlichen Ganzen zusammen.

Dem Jünglinge, welcher sich über göttliche Dinge seine eigenen Ansichten zu bilden beginnt, wehre der Erzieher nicht; er gestatte ihm vielmehr die freie Äufserung seiner Meinungen, greife aber dann unterrichtend in dieselben ein, wenn sich herausstellen sollte, dafs es ihm vorher noch nicht gelungen wäre, dem ganzen Denken und Fühlen des Zöglings eine Richtung zu geben, mit welcher die Leugnung Gottes und einer sittlichen Weltordnung unvereinbar ist..

§ 48.

Was wir Methode des Unterrichts genannt haben, stimmt nicht ganz mit dem überein, was sonst oft mit diesem Namen bezeichnet wird. Man spricht z. B. von einer erotematischen oder katechetischen oder dialogischen und einer akroamatischen Methode und versteht unter dieser dasjenige Verfahren, bei welchem der Lehrer allein spricht und der Schüler hört, unter jener das Unterrichten durch Frage und Antwort. Man betrachtet die akroamatische Methode als das Unterrichtsverfahren, bei dem der Lehrer gebe und der Schüler blofs empfange, und die dialogische als dasjenige, bei welchem das Resultat des Unterrichts durch einen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler und durch die dadurch angeregte Selbstthätigkeit des Schülers erlangt werde. Aber es giebt auch einen Unterricht durch zusammenhängenden Vortrag, durch welchen der Schüler ebensogut zur Selbstthätigkeit angeregt wird wie durch ein dialogisches Verfahren, und umgekehrt kann ja auch dieses letztere in einer Weise angewendet werden, bei welcher die Fragen nur scheinbar dazu dienen, den Schüler zum Selbstdenken zu bringen, und der Lehrer sich durch die Antworten des Schülers nicht bestimmen läfst, von seinem eigenen Gedankengange abzuweichen, sondern, unbeirrt durch dieselben, fortfährt, seine Gedanken auszusprechen.

Hieraus ergiebt sich, dafs das erotematische und das akroa-

matische Verfahren für den Unterricht blofs äufsere Formen sind und dafs sie daher nicht als Methoden, sondern als Lehrformen bezeichnet werden müssen.

Haben wir nicht blofs den Unterricht mit Worten im Auge, so müssen wir der akroamatischen Lehrform noch die des Vorzeigens, die deiktische (wie man sie genannt hat) anreihen. Wird der Schüler nicht durch das Gespräch, sondern durch Aufgaben, deren Lösung von ihm verlangt wird, zur Selbstthätigkeit angeleitet, so bedient man sich der heuristischen Lehrform, so dafs wir im ganzen vier Lehrformen zu unterscheiden haben: die deiktische und akroamatische einerseits und die dialogische und heuristische anderseits.

Um sich gegenseitig zu unterstützen, werden mitunter gleichzeitig die deiktische und die akroamatische oder die deiktische und die dialogische Lehrform angewandt, z. B. wenn eine Pflanze vorgezeigt und zugleich mit Worten beschrieben wird, oder wenn eine geometrische Konstruktion mit Zirkel und Lineal vor den Augen des Schülers ausgeführt und zugleich ihr Verlauf mit Worten angegeben wird. Die heuristische Lehrform ist gleichsam eine dialogische im grofsen; an die Stelle der Frage tritt die Aufgabe, d. h. hier die Aufforderung, etwas zu suchen, zu finden und überhaupt zu thun*), und an die der Antwort die Lösung. Die heuristische Lehrform wird mit der dialogischen oder akroamatischen verbunden, wenn der Aufgabe Winke für ihre Lösung hinzugefügt werden.

Ist die Lehrform, deren sich der Unterricht bedient, etwas Äufseres, das eigentliche Wesen des Unterrichts nicht Bestimmendes, so folgt daraus doch nicht, dafs jede Lehrform für jeden Unterricht zweckmäfsig und bei jedem Unterricht überhaupt anwendbar wäre.

Wo sich die deiktische Lehrform anwenden läfst, kann man sich stets auch der akroamatischen bedienen, aber nicht umgekehrt und nicht immer mit gleichem Erfolge. Der darstellende

*) Vgl. B. G. Kern, Über die Einrichtung der Bürgerschulen, S. 55.

Unterricht wird überhaupt keine andere Lehrform als diese beiden gestatten, jedenfalls aber, wenn sie der Natur der Sache nach möglich ist, die deiktische, weil sie unmittelbare Anschauung gewährt, nicht unbenutzt lassen. Die Anwendung der dialogischen Form ist dagegen hier stets ein Zeichen dafür, dafs der darstellende Unterricht unterbrochen wird, um für eine gewisse Zeit den entwickelnden oder — was häufiger der Fall sein wird — den erläuternden Unterricht an seine Stelle treten zu lassen. Die Fragen z. B., welche eingeschoben werden, um sich zu überzeugen, ob und wie der Schüler das Vorgetragene oder Vorgezeigte aufgefafst hat, haben es ja nur mit dem im Schüler bereits vorhandenen oder doch als vorhanden vorausgesetzten Gedankenkreise zu thun und dienen daher dem erläuternden Unterrichte.

Der erläuternde und der entwickelnde Unterricht werden sich der deiktischen Lehrform nur dann bedienen können, wenn Vorstellungen und Begriffe zu zerlegen und zu verknüpfen sind, für welche dem Unterrichte Veranschaulichungsmittel zu Gebote stehen, die selbst in entsprechender Weise zerlegt und verknüpft werden können. Es bedarf nur der Erinnerung an den Unterricht in der Geometrie und in den Naturwissenschaften.

Für den erläuternden Unterricht werden sich im allgemeinen als die geeignetsten Lehrformen die dialogische und die heuristische darbieten, weil sie dazu dienen, den im Zöglinge wirklich vorhandenen Gedankenkreis zu erkennen und seine Bestandteile zu unterscheiden.

Für den entwickelnden Unterricht wird die akroamatische Lehrform die zweckmäfsigste sein, wenn es sich um eine klare Übersicht über ein System handelt, die dialogische oder heuristische dagegen, wenn die Selbstthätigkeit in der Verknüpfung der Vorstellungen und Begriffe angeregt werden soll.

Bei der Wahl der im einzelnen Falle anzuwendenden Lehrform wird aber nicht nur die Methode und der Stoff des Unterrichts, sondern ebensosehr die Individualität des Schülers und die des Lehrers, ja selbst die augenblickliche Stimmung beider in Betracht kommen.

Auf der richtigen, alle diese Umstände berücksichtigenden Wahl der Lehrformen und auf der richtigen, eben diesen Umständen entsprechenden Handhabung derselben beruht die didaktische Technik.

Oft hat man als Methodik bezeichnet, was nichts weiter war als eine Zusammenstellung der auf diese didaktische Technik bezüglichen Regeln. Die Theorie wird zwar hierzu auch ihren Beitrag liefern können, aber nur insoweit es sich um allgemeine Regeln handelt, welche sich unmittelbar aus den Lehren der Psychologie namentlich über Perzeption und Apperzeption ergeben. Auch darum also ist für den didaktischen Techniker das Studium der Psychologie unerläfslich; aber ebenso notwendig ist ihm eine vollständige Herrschaft über den Stoff seines Unterrichts, ein richtiger, rascher Blick in das Innere seiner Zöglinge, und zwar in Beziehung nicht nur auf deren dauernde Beschaffenheit, sondern auch auf die momentane Disposition derselben, und eine gewisse Leichtigkeit, mit den Lehrformen und mit der Art ihrer Handhabung zu wechseln, wie es der Lehrstoff und die Individualität der Schüler verlangt.

Nicht alles wird auch hier für alle passen; die Methode und die Weise ihrer Benutzung wird sich bei verschiedenen Lehrer-Individualitäten anders gestalten; aber diese individuelle Gestalt, die sie annimmt, ist keine neue Methode, sondern nur eine besondere Manier ihrer Anwendung, und anstatt zu sagen, jeder Lehrer sollte seine eigene Methode haben, hätte man vielmehr jedem nur — natürlich innerhalb gewisser Grenzen — das Recht zu seiner eigenen Manier zugestehen sollen. Auf solche Weise würde man das Auftauchen und Anpreisen der vielen neuen „Methoden“ vermieden und der Methodik und mit ihr der Pädagogik überhaupt manche Mifsachtung erspart haben, durch die nicht nur der pädagogischen Wissenschaft, sondern auch der pädagogischen Praxis vielfach Schaden zugefügt worden ist.

---

## Zweiter Abschnitt.

# Die Lehre von der Regierung.

---

### 1. Kapitel.

### Der Zweck der Regierung.

§ 49.

An jede Vorstellung kann sich ein Begehren knüpfen. Je mehr Wechsel in der Vorstellungswelt, desto mehr verdrängt ein Begehren das andere; je mehr sich der Gedankenkreis erweitert, desto mehr erweitert sich auch der Kreis des Begehrens, und je öfter ein bestimmtes Begehren wiederkehrt, desto mehr Stützen gewinnt die Vorstellung, mit der es verknüpft ist, desto heftiger wird es daher. Wenn es nicht durch ein anderes Begehren oder durch Vorstellungen, welche mächtiger sind als die, an denen es haftet, unterdrückt wird, so hört es nicht eher auf, als bis es befriedigt ist.

Der Erzieher darf es nicht dulden, dafs jede Begierde Befriedigung findet; der Zögling soll nicht ein Sklave seiner Begierden werden, sondern Zwecken nachstreben lernen, die er nach reiflicher Überlegung als recht und gut erkannt hat. Durch die Befriedigung des Begehrens entsteht das Wissen von der Erreichbarkeit des Begehrten. Dasselbe Begehren ist daher, wenn es wiederkehrt, ein Wollen (§ 10), welches, nicht aus vernünftiger Überlegung und aus der Überzeugung von seiner Übereinstimmung mit dem sittlichen Urteile hervorgegangen, auch wenn es diesem Urteile nicht widerspräche, kein sittliches Wollen wäre. Aus der Wiederholung eines solchen Wollens würde leicht eine

Gewohnheit des Wollens entstehen, welche die Bildung eines sittlichen Charakters wenigstens erschwerte.

Es kommt aber noch ein anderer Punkt hinzu. Das Kind steht nicht allein, sondern neben andern. Es ist ein Glied der Familie; es bewegt sich im Kreise seiner Gespielen; es gehört der Gemeinschaft der Schule an oder hat, wenn dies nicht der Fall ist, wenigstens seinen Lehrer. Das Leben in der Familie, der Frieden im Kreise der Gespielen, die Ruhe, welche die Erwachsenen für die Verfolgung ihrer Zwecke fordern müssen, der Unterricht, welcher dem Kinde erteilt werden soll, alles dies duldet nicht, dafs jede seiner Begierden befriedigt werde. Es darf eine Nachgiebigkeit hierin umsoweniger gestattet werden, je gröfsern Schaden sie dem Kinde für sein späteres Zusammenleben mit andern bringen würde; denn nur der wird einst für die gesellschaftlichen Tugenden fähig sein, welcher frühzeitig gelernt hat, sich in die gesellschaftliche Ordnung zu fügen, sich mit seinen Ansprüchen einem Ganzen unterzuordnen.

Als Gesamtresultat unserer Überlegung ergiebt sich, dafs der Erzieher die Aufgabe hat, das Kind von der Befriedigung seiner Begierden abzuhalten und in ihm die Entstehung eines Wollens so lange zu verhindern, bis es eines sittlichen Wollens, einer Selbstbestimmung nach sittlichen Grundsätzen fähig ist, oder, positiv ausgedrückt, dafür Sorge zu tragen, dafs sich der Zögling in seinem Thun und Lassen, solange und soweit er selbst noch keinen sittlichen Willen in dem oben dargelegten Sinne haben kann, dem Willen seines Erziehers unterwerfe. Die Thätigkeit, durch welche der Erzieher diese Aufgabe zu lösen sucht, ist die Regierung*) (§ 4).

Die Unterordnung des Zöglings unter den Willen des Erziehers, welche die Regierung zu bewirken hat, entspricht dem, was wir in einem bestimmten Sinne des Wortes Gehorsam nennen.

*) Die Lehre von der Regierung hat T. Ziller in seiner S. 21 genannten Schrift „Die Regierung der Kinder“ so klar und erschöpfend behandelt, dafs wir ausdrücklich bitten müssen, dieselbe zu dem gegenwärtigen Abschnitte zu vergleichen.

Wir können Gehorsam vom Zöglinge in einem doppelten Sinne verlangen. Entweder handelt es sich darum, dafs der Zögling den Willen des Erziehers thut, ohne das, was von ihm verlangt wird, zu prüfen und ohne zu überlegen, ob es den Zwecken, die er selbst sich gesetzt hat, entspricht; oder aber der Wille des Erziehers wird ausgeführt, nachdem der Zögling ihn infolge vorausgegangener Überlegung sich angeeignet hat. Die Regierung hat es nur mit dem Gehorsam der ersten Art, dem sogenannten blinden Gehorsam, zu thun, mit demjenigen Gehorsam, an welchen man denkt, wenn man verlangt, Kinder sollen vor allen Dingen gehorchen und aufs Wort hören lernen.

§ 50.

Es mufs die Frage aufgeworfen werden, ob eine Thätigkeit, welche den Zögling einem fremden Willen unterordnet und jenen blinden Gehorsam von ihm fordert, eine erziehende zu nennen sei. Allerdings liegt das Ziel der Erziehung in der Sittlichkeit, und dem Erzieher kann daher nur an der Erzeugung eines solchen Wollens gelegen sein, das mit der Einsicht des Wollenden nicht nur übereinstimmt, sondern sogar aus ihr hervorgeht (§ 3 und § 4); aber wir müssen jene Frage dennoch bejahend beantworten, da wir bereits erkannt haben, dafs und inwiefern die Bildung eines sittlichen Wollens unmöglich ist, wenn die Regierung nicht zuvor ihre Schuldigkeit gethan hat. Liegt auch der nächste Zweck der Regierung in der Gegenwart, so bleibt doch ihr Endzweck die künftige Gestaltung der kindlichen Persönlichkeit; sie dient, wenn auch nur mittelbar, gewissermafsen propädeutisch demselben Erziehungszwecke wie Unterricht und Zucht, aber freilich nur so lange, als sie die Grenzen, die ihr gesteckt sind, nicht überschreitet, nur so lange und so weit, als der Zögling für die sittliche Selbstbestimmung unfähig ist, als es dem Unterrichte noch nicht gelungen ist, den Gedankenkreis so zu gestalten, dafs aus ihm ein sittliches Wollen hervorgehen kann.

Bei einem Menschen, der sich auch dann noch von fremdem Willen leiten läfst, wenn er selbst zu wählen vermag, kann von

einem Charakter und namentlich von einem **sittlichen** Charakter nicht die Rede sein. Die Regierung mufs daher aufhören, sobald die Zucht möglich ist; sie würde sonst der letzteren die Erreichung ihres Zieles erschweren oder gar unmöglich machen. Ebenso würde sie dem Unterrichte schaden, wenn sie sich nicht zurückzöge, sobald dieser ihrer nicht mehr bedarf. Dem erziehenden Unterrichte, welcher eine Selbstthätigkeit bezweckt, die aus der Vielseitigkeit des Interesses entspringt, kann einerseits nichts an einer Thätigkeit liegen, die eine Frucht des blinden Gehorsams ist; anderseits ist jeder Unterricht nur dann möglich, wenn die Regierung die Störungen beseitigt hat, welche sich einstellen müssen, sobald das Kind jedem seiner Einfälle nachgiebt und jedem damit verknüpften Begehren handelnd Befriedigung gewähren will. Zwar soll die Regierung, indem sie dies verhütet, dem Unterrichte Bahn brechen; aber sich in den Unterricht mischen darf sie nicht. Soweit es dem Unterrichte gelungen ist, Interesse zu erregen, ist er übrigens ohne Hülfe der Regierung imstande, jene Störungen zu beseitigen.

---

## 2. Kapitel.

## Die Mafsregeln der Regierung.

### § 51.

Das, was dem Gehorsam, welchen die Regierung verlangt, widerstrebt, sind die nach Befriedigung drängenden rohen Begierden des Kindes. Die erste Sorge der Regierung wird es daher sein, dem Entstehen dieser Begierden entgegenzuarbeiten, die Quellen derselben zu verstopfen.

Die Begierden des Kindes wurzeln zu einem grofsen Teile in natürlichen Bedürfnissen, die entweder körperlicher oder geistiger Natur sind.

Die ersteren haben ihren Grund teils in der Einrichtung des körperlichen Organismus, teils in dem Mangel der für die Ent-

wickelung und Bethätigung dieses Organismus notwendigen äufsern Bedingungen.

Es gehören hierher die aus dem Bewegungs- und Nahrungstriebe hervorgehenden Bedürfnisse. Je gröfser beim Kinde noch der Stoffwechsel und das Wachstum, je gröfser in der Kindheit die Regsamkeit der Nerven und Muskeln ist, desto mehr äufsert sich der Bewegungstrieb, und ihm mufs zur rechten Zeit, am rechten Orte und in der rechten Weise Genüge geschehen. Dieselbe Befriedigung gebührt den Begehrungen, die aus dem Nahrungstriebe entspringen. Aber nicht jede Art der Nahrung ist der Entwickelung des körperlichen Organismus gleich zuträglich; nicht blofs im Mangel, auch in der Unzweckmäfsigkeit der Nahrung kann der Grund zu Begehrungen liegen, welche den Gehorsam erschweren oder in Zucht und Unterricht störend eingreifen. Auch die Beschaffenheit der Luft, welche das Kind atmet, des Lichtes, welches auf seine Augen wirkt, der Kleidung, welche es trägt, und der Betten, in denen es schläft, sowie die Veranstaltungen zur Reinhaltung des Körpers sind in dieser Beziehung nicht gleichgültig, und die Regierung hat deshalb auf alle diese Dinge sorgfältig zu achten.

Aber obwohl die Regierung eine erziehende Thätigkeit und die Lehre von der Regierung ein Teil der Pädagogik ist, so ist es doch keine von der Pädagogik zu lösende Aufgabe, die Grundsätze zu entwickeln, nach welchen die körperliche Gesundheit des Kindes zu erhalten und zu befördern ist. Dies überläfst sie der medizinischen Wissenschaft; sie selbst hat nur die Forderung abzuleiten und auszusprechen, dafs von der Regierung den durch diese Wissenschaft aufgestellten Grundsätzen gemäfs verfahren werde, Unterricht und Zucht aber so zu regeln, dafs die Regierung auf ihre Unterstützung rechnen darf und dafs der Zögling auch auf diesem Gebiete die Befähigung der Selbstbestimmung gewinnt, um dann der Regierung entbehren zu können.

Da wir bisher nur vom Unterrichte, aber noch nicht von der Zucht gesprochen haben, so können wir zunächst nur die Frage

in Erwägung ziehen, in welcher Weise die Regierung in der Pflege des Leibes durch den Unterricht unterstützt werden kann. Nicht an Belehrungen über das, was dem Leibe nützlich oder schädlich ist, können wir dabei denken; denn die Regierung macht das Thun und Lassen des Zöglings nicht abhängig von seiner Einsicht. Es werden zunächst gewisse auf Äufserlichkeiten bezügliche Forderungen sein, die an den Unterricht gestellt werden. Er darf nicht so viel Zeit und Kraft für sich und die mit ihm zusammenhängenden Übungen in Anspruch nehmen, dafs die ausreichende Zeit für Bewegung und die rechte Zeit für die Verdauung fehle und überhaupt die Gesundheit des Zöglings darunter leide. Die Zahl und Verteilung der täglichen Unterrichtsstunden, die richtige Abwechselung der die Kräfte des Zöglings in verschiedenem Grade bethätigenden verschiedenartigen Unterrichtsgegenstände, die Lage der Lehrstunden je nach den Tageszeiten, die Anfangszeit des Unterrichts am Morgen, die zwischen den einzelnen Lehrstunden zu gestattenden Pausen, die Dauer und Verteilung der Ferien, das Mafs der aufser der Unterrichtszeit zu fertigenden Arbeiten — alles dies sind Dinge, die in einer Weise zu regeln sind, welche es der Regierung möglich macht, den medizinischen Grundsätzen gemäfs für die Pflege des Leibes zu sorgen. Der Erzieher wird solche Verpflichtung um so lieber anerkennen, als ihre Erfüllung auch seinem Unterrichte zu statten kommt. Leben und Thätigkeit ist es, was er durch diesen erzeugen will; nur an einer mit Leichtigkeit und Lust ausgeführten Thätigkeit ist ihm gelegen, und da diese nur bei körperlicher Lebendigkeit und Frische möglich ist, so treffen die Anforderungen des Erziehers mit denen des Arztes zusammen.

Ist das Verhalten des Unterrichts in den eben erwähnten Mafsregeln ein vorherrschend negatives, so fehlt es ihm doch nicht an Mitteln, die Regierung auch auf positive Weise in der Pflege des Leibes und der Ausbildung der körperlichen Organe zu unterstützen. Wir denken in dieser Beziehung nicht nur an diejenigen Unterrichtsgegenstände, welche nebenbei Veranlassung geben zu körperlicher Bewegung und zum Gebrauche der Körper-

organe, an den Gesang- und Zeichenunterricht, an die Heimatskunde mit ihren Gängen ins Freie, an die Botanik, mit welcher Gartenarbeiten und botanische Exkursionen zu verbinden sind, an die Chemie mit den Arbeiten im Laboratorium und überhaupt an allen Unterricht, an den sich mechanische Arbeiten anreihen lassen, sondern vor allem an das Turnen (§ 25), dessen didaktischer Zweck zwar nicht mit dem hier in Betracht kommenden, dem medizinischen und daher der Regierung angehörigen, zusammenfällt, das aber auch für den zuletzt genannten Zweck ausgebeutet und in einer diesem Zwecke nicht zuwiderlaufenden Weise betrieben werden mufs. Wenn irgend etwas geeignet ist, den Körper vor der Verweichlichung zu schützen, aus welcher so viele unsittliche Begierden hervorgehen, so ist es neben der ganzen sonstigen Lebensweise das Turnen, und zwar nicht nur die Übungen auf dem Turnplatze, sondern ebenso das Schwimmen, die gymnastischen Spiele und die Turnfahrten. Freilich darf es mit dem sog. turnerischen Geiste und der Abhärtung nicht so weit getrieben werden, dafs daraus eine Verachtung derjenigen feinen Sitte entsteht, „die den Fortschritt von Wildheit und Roheit zur Civilisation bezeichnet"*). Was die Spiele, und zwar nicht nur die gymnastischen, anlangt, so werden wir von einer weitern Bedeutung derselben für die Regierung sogleich zu sprechen haben.

§ 52.

Es ist schon oben angedeutet worden, dafs es auch eine grofse Zahl von Begierden giebt, die in geistigen Bedürfnissen wurzeln. Zu solchen geistigen Bedürfnissen gehört insonderheit das der geistigen Beschäftigung, das eines hinreichenden Vorstellungswechsels. Bleibt dies Bedürfnis unbefriedigt, so erzeugt sich ein mannigfaches Begehren, und zwar nicht immer ein solches, welches geeignet ist, einem sittlichen Wollen zur Grundlage zu dienen, vielfach auch ein ungeregeltes, hierhin und dorthin schwankendes, durch das Streben nach Befriedigung die

*) T. Ziller, Die Regierung der Kinder S. 44.

Ordnung des Ganzen, dem das Kind angehört, auf verschiedene Weise störendes. Das Kind weiſs nicht, was es vor Langweile anfangen soll; ja es bewährt sich wohl auch die Wahrheit des Sprichworts, daſs Müſsiggang aller Laster Anfang sei.

Der Regierung liegt es darum ob, durch Beschäftigungen diese Quelle roher Begierden zu verstopfen, es weder zu einem unbeständigen, bald dies, bald jenes anfangenden Thun, noch zur Langweile, zum Müſsiggange kommen zu lassen. Hieraus folgt, daſs die Beschäftigungen, zu welchen die Regierung das Kind veranlaſst, nicht zu rasch wechseln dürfen, daſs sie mit einer gewissen Regelmäſsigkeit wiederkehren müssen und daſs diejenigen Beschäftigungen den Vorzug verdienen, welche entweder aus einer festen Neigung des Kindes hervorgehen, oder doch eine solche Neigung bald erzeugen. Es ist nicht leicht, Kinder dahin zu bringen, daſs sie lange bei einer und derselben Beschäftigung beharren. Ihre geistige Bildung ist noch nicht so weit gediehen, daſs gewisse Vorstellungsmassen eine Herrschaft über ihr geistiges Leben ausüben; sie springen leicht von einem Gedanken zu andern ab und verlieren sich dann in ein Thun, welches dem, mit welchem sie eben beschäftigt waren, ganz fremd ist. In dieser Beziehung ist ihnen die Hülfe der Erwachsenen nötig, sei es nun, daſs sich dieselben an den Beschäftigungen der Kinder ratend und helfend beteiligen, oder daſs diese angehalten werden, an den Beschäftigungen jener mit kleinen Handleistungen teilzunehmen. Dieses letztere Verhältnis ist ebenso geeignet, in die Beschäftigungen der Kinder eine gewisse Regelmäſsigkeit zu bringen, wie es Gelegenheit giebt, die Teilnahme mehrerer Kinder an ein und derselben Beschäftigung zu bewirken. Die Kinder thun es gern den Erwachsenen gleich; sie freuen sich des Bewuſstseins, geholfen zu haben an dem Zustandekommen eines Ergebnisses; sie wetteifern auch gern mit andern.

Wir haben die Beschäftigung der Kinder als ein Mittel zur Befriedigung eines geistigen Bedürfnisses aufgefaſst. Gar viele Beschäftigungen dienen aber auch den körperlichen Bedürfnissen, von denen im vorigen Paragraphen gesprochen wurde. Sie bieten

namentlich dem Bewegungstriebe Befriedigung und tragen überhaupt zur Entwickelung und Bethätigung des körperlichen Organismus bei. In dieser Beziehung sind besonders hervorzuheben die Bewegungsspiele.

Die Beschäftigung durch das Spiel überhaupt kann den Zwecken der Regierung in hohem Maſse förderlich werden, wenn sie dem Kinde nicht aufgezwungen wird, sondern aus seiner eignen Neigung entspringt, wenn im Spiele mit Anstrengung aller Kraft gewisse Ziele verfolgt werden, wenn dabei feste Regeln maſsgebend sind und eine feste Ordnung eingehalten wird. Diese Bedingungen können erfüllt werden, ohne daſs dadurch der Charakter des Spieles, welcher in der freien Bethätigung der Phantasie liegt, verloren geht. Der Erzieher, welcher am Spiele der Kinder teilnimmt, wird sich darum vor einem unmittelbaren Eingreifen in dasselbe, vor Anordnungen und Vorschriften hüten müssen; er wird es vielmehr als den Zweck seines Mitspielens ansehen, durch die Freude über seine Teilnahme die Freude am Spiele und die Lebendigkeit der Spielenden zu erhöhen, aber auch das Überschreiten gewisser Schranken zu verhindern.

Indem das Spiel die freie Beweglichkeit der Vorstellungen begünstigt, indem es Gelegenheit bietet, den Anschauungskreis des Kindes zu erweitern, indem es zu freien Kombinationen von Vorstellungen und Dingen veranlaſst, indem es das Interesse nach der Seite sowohl der Erkenntnis als auch der Teilnahme anregt, wird es aus einem bloſsen Mittel der Regierung auch ein Mittel des Unterrichts. Diese Vorzüge teilt mit dem Spiele das Erklären der Bilder im Bilderbuche, das Erzählen von Geschichten und Märchen.

Umgekehrt kann aber auch der Unterricht unbeschadet seines höheren, ihm eigentümlichen Zweckes als Beschäftigung, als Mittel der Regierung betrachtet werden, und zwar der erziehende Unterricht, der ein dauerndes Interesse hervorruft, als ein besonders wichtiges und erfolgreiches. In Wirklichkeit wird er leider nur zu oft von Eltern, die ihre Kinder zur Schule schicken, weil sie dieselben nicht mehr zu beschäftigen wissen, oder die

recht viele Unterrichtsstunden wünschen, damit ihnen die Kinder nicht lästig werden, fast ausschliefslich als Regierungsmittel angesehen. Die verschiedenen Erziehungsthätigkeiten greifen überall ineinander; auch mit der Zucht berührt sich die Regierung in den Beschäftigungen, die wir hier zunächst nur als Mittel der Regierung kennen lernten. Namentlich dem Spiele und ganz besonders dem geselligen Spiele mufs ein Einflufs auf die Bildung des Charakters zugestanden werden. Eine pädagogisch erschöpfende Behandlung des Spieles würde es als Mittel der Regierung, des Unterrichts und der Zucht zu besprechen haben.

§ 53.

An die bisher besprochenen Regierungsmafsregeln schliefst sich, ebenfalls als ein Mittel, die Befriedigung der rohen Begierden und das Entstehen derselben zu verhüten, die Aufsicht an. Schon die blofse Gegenwart des Erziehers und namentlich eines solchen, der bei den Kindern in hohem Ansehen steht oder von ihnen geliebt wird, ist hinreichend, sie in den nötigen Schranken zu erhalten, es gar nicht zu unrechten Gedanken und einem damit zusammenhängenden Begehren kommen zu lassen, dem Unfuge vorzubeugen und alle strengeren Mafsregeln der Regierung entbehrlich zu machen. Es bedarf oft gar nicht einmal der Erinnerung daran, dafs sie dies oder jenes thun oder unterlassen sollen. Ein aufgehobener Finger, die Nennung des eben eine Unordnung beginnenden Kindes bei seinem Namen reicht hin, um die Gegenwart des Erziehers wieder bemerklich zu machen und eine Neigung zur Unfügsamkeit im Keime zu ersticken.

Dazu kommt, dafs mit der Gegenwart des Erziehers die Veranlassung zum Umgange mit ihm geboten und dadurch der Zusammenhang der Aufsicht mit Unterricht und Zucht hergestellt ist. Gerade um dieses Zusammenhangs willen müssen wir den Gedanken abweisen, die Aufsicht andern als denen zu überlassen, welchen Unterricht und Zucht obliegen.

Nach dem Vorstehenden will es fast scheinen, als ob durch eine stete Aufsicht in Verbindung mit den bereits besprochenen

Mitteln der Regierung von dieser, wenn auch nicht bei allen Zöglingen, doch bei der Mehrzahl alles geleistet werden könnte, was sie zu leisten hat. Sollte man also nicht für eine immerwährende Aufsicht sorgen? Auch abgesehen davon, dafs hierdurch eine Zumutung an den Erzieher gestellt würde, die schon darum nicht statthaft wäre, weil sie ihm die Möglichkeit seiner eigenen Weiterbildung raubte und ihn dadurch für das Geschäft der Erziehung immer untauglicher machte, würde eine fortwährende Beaufsichtigung des Zöglings die Erreichung des Erziehungszweckes ernstlich gefährden.

Es ist eine Aufgabe des Unterrichts, Erfahrung und Umgang zu ergänzen, aber nicht, beide zu ersetzen (§ 18). Der Erzieher mufs neben dem Unterrichte möglichst viel Gelegenheit zu wirklicher Erfahrung und wirklichem Umgange schaffen; nur die eine Beschränkung wird er sich dabei auferlegen, nach Kräften alles dasjenige dem Gesichtskreise seines Zöglings fernzuhalten, was sein sittliches Gefühl verletzen oder abstumpfen könnte. Eine ununterbrochene, ängstliche Aufsicht würde aber gerade dazu beitragen, Erfahrung und Umgang zu erschweren. Das Kind würde dadurch verhindert werden, seine eigene Kraft zu versuchen, tausenderlei Dinge kennen zu lernen, die der Zufall darbietet, in manche erlaubte Beziehung zu den Genossen zu treten, welche nur dann möglich ist, wenn die Kinder unter sich sind. Ein ewig am Gängelbande geleitetes Kind kann weder Gewandtheit und Erfindungsgabe noch Mut und Selbstvertrauen gewinnen. Bei steter Aufsicht würde die Charakterbildung, welche die Aufgabe der Zucht ist und welche auf dem Handeln nach eigenem Willen und auf den damit zusammenhängenden guten und bösen Erfahrungen beruht, entweder geradezu unmöglich sein, oder eine falsche Richtung nehmen, jenes, wenn die ununterbrochene Aufsicht es zu einem eigenen Willen nie kommen liefse und vor allen eigenen Erfahrungen ängstlich bewahrte, dieses, wenn der Zögling durch die Aufsicht dazu getrieben würde, auf Umwegen und wohl gar durch Unwahrheit und List seinen Willen durchzusetzen.

Je wandelbarer der Vorstellungskreis des Knaben noch ist, ein desto mannigfaltigeres und wechselvolleres Streben regt sich in ihm. An die Stelle eines unterdrückten Begehrens tritt daher bald ein anderes, welches ihn jenes vergessen läfst; es kommt ihm nur darauf an, dafs ihm für irgend eine freie Thätigkeit Raum gelassen wird. Erst wenn er mehr heranwächst, beansprucht er diese Freiheit auf bestimmten Gebieten. Wird die Aufsicht in frühern Jahren auf all sein Thun ausgedehnt, oder erstreckt sie sich in spätern Jahren auch auf dasjenige Thun, in welchem er bestimmte frei gewählte Zwecke verfolgt, so sucht er sich entweder mit aller Macht und vielleicht sogar auf unrechte Weise dem Zwange zu entziehen, oder er giebt dem Zwange äufserlich nach, ohne das innere Streben zu verlieren. Von einem willigen Gehorsam ist nicht mehr die Rede. Hört die Aufsicht für einige Zeit oder für immer auf, so bricht das bisher unterdrückte Streben um so stärker und ungezügelter hervor, je strenger sie geübt wurde. Nur ein mit dem Alter des Zöglings wachsendes und dem Vertrauen, welches der Zögling sich erworben oder nicht verscherzt hat, entsprechendes Gebiet des Erlaubten, auf welchem er frei ist von einschränkender Beaufsichtigung und sich daher seiner Individualität gemäfs frei bewegen darf, gewährt Schutz gegen eine solche Gefahr, die den Erfolg der Erziehung zu untergraben droht.

Mit der Erwähnung der Individualität sind wir auf noch einen Punkt hingewiesen worden', der bei der Anordnung der Aufsicht um der Rücksicht willen, welche die Regierung auf den allgemeinen Erziehungszweck nehmen mufs', nicht aufser acht gelassen werden darf. Es wird dem Erzieher nicht möglich sein, die Individualität seines Zöglings, an die alle Erziehung anknüpfen soll, zu erkennen, wenn er das individuelle Wesen desselben durch stetiges Bevormunden und Beaufsichtigen hindert, frei hervorzutreten, ja er wird dem Zöglinge dadurch, dafs er ihm jede Gelegenheit zum selbständigen Handeln entzieht, das individuelle Gepräge rauben und so unterdrücken, was er pflegen und zur sichern Grundlage des Charakters machen

sollte. Die stille, dem Zöglinge selbst nicht bemerkliche Beobachtung, welche der Zucht und auch dem Unterrichte dient und keinen andern Zweck haben darf als den, die Individualität des Zöglings zu erkennen, wird daher weiter reichen müssen als die der Regierung dienende, thätige, vor oder nach dem Handeln eingreifende Aufsicht.

§ 54.

Wir haben es — daran müssen wir uns wieder erinnern — mit der Unterordnung des Kindes unter den Willen des Erziehers zu thun. Es sind bis jetzt die Mittel besprochen worden, welche das dieser Unterordnung widerstrebende Begehren zu mindern geeignet sind. Treten wir der Hauptfrage näher, so ist zunächst klar, dafs das Kind den Willen des Erziehers kennen lernen mufs. Die entschiedenste Form, dem Kinde diese Kenntnis zu geben, ist die des Befehls. Oft kleidet auch die Regierung ihre Befehle in die mildere Form des Wunsches. Mitunter wird auch nur ein allgemeines billigendes oder mifsbilligendes Urteil über ein Thun und Nichtthun von bestimmter Art ausgesprochen oder angedeutet und dem Zöglinge überlassen, daraus zu schliefsen, was der Erzieher in dem eben vorliegenden Falle gethan oder nicht gethan haben will. Wenn die Denk- und Handlungsweise des Erziehers in ihrer Konsequenz dem Zöglinge aus längerem Umgange bekannt ist, so sagt ihm die blofse Gegenwart des Erziehers oder die blofse Erinnerung an ihn, welchen Willen der Erzieher hat oder, wenn er zugegen wäre, haben würde.

Und wodurch wird er nun getrieben, sich dem Willen des Erziehers, gleichviel auf welche der eben angegebenen Arten er diesen Willen kennen gelernt hat, unterzuordnen und die dem Gehorsam widerstrebenden Begehrungen zu unterdrücken? Es ist entweder die Macht des stärkeren Geistes, der er unbedingt vertraut oder die ihn unwillkürlich mit fortreifst, die Autorität des Erziehers, oder das innere Bedürfnis, sich mit dem Erzieher in Übereinstimmung zu finden, die Harmonie mit ihm durch nichts zu stören, die Liebe zu ihm, oder endlich die

Furcht vor angedrohten Folgen, die sein Ungehorsam nach sich ziehen würde, die Furcht vor der Strafe. Ein viertes denkbares Motiv, die Überzeugung von der Zweckmäſsigkeit oder gar der sittlichen Vollkommenheit des vom Erzieher Gewollten, gehört ebensowenig in den Abschnitt von der Regierung, wie diese sich damit befassen kann und will, eine solche Überzeugung hervorzurufen.

Das am wenigsten erwünschte der drei hier in Betracht kommenden Motive ist das letztgenannte, und zwar aus doppeltem Grunde. Erstens geht der durch die Furcht vor der Strafe erzeugte Gehorsam nicht aus dem Inhalte des Befehls hervor, während Autorität und Liebe allerdings auch nicht durch die Herrschaft der sittlichen Ideen bedingt sind, aber doch immer innerliche Motive des Gehorsams sind und darum gewissermaſsen zu einem zwischen dem blinden und dem moralischen Gehorsam in der Mitte stehenden Gehorsam führen. Zweitens erzeugt die Furcht vor der Strafe gar zu leicht Verheimlichung und Lüge, während die Autorität des Erziehers und die Liebe des Kindes zu ihm den Versuch der Täuschung nicht leicht aufkommen lassen. Auch dann noch ist die Hoffnung, nicht entdeckt zu werden, oft mächtiger als die Furcht vor der Strafe, wenn das Kind weiſs, daſs sein Thun und Lassen unter strenger Aufsicht steht, während das auf der Autorität des Erziehers beruhende Übergewicht desselben eine solche Hoffnung nicht gestattet und die Liebe zum Erzieher statt des Wunsches, ihn zu täuschen, vielmehr in dem Kinde das Verlangen erzeugt, sich ihm so zu zeigen, wie es ist.

§ 55.

Der sittliche Gehorsam gehorcht dem eigenen Willen, der Gehorsam, welchen die Regierung verlangt, dem Willen des Regierenden, der sich im Befehle kundgiebt.

Der Befehl muſs also einen Willen, und zwar einen festen, einen gewaltigen, d. h. einen Gewalt ausübenden Willen ausdrücken. Der Wollende muſs zuvörderst klar wissen, was er will. Darum muſs auch der Befehl klar und bestimmt sein. Es

darf im Zöglinge kein Zweifel darüber aufkommen, was eigentlich von ihm verlangt wird; ein Mifsverständnis mufs von vornherein abgeschnitten sein.

Ein Befehl kann sich auf einen einzelnen, eben vorliegenden Fall beziehen; er kann auch eine ganze Klasse gleichartiger Fälle betreffen. Geschieht letzteres, so darf er nicht in zu allgemeiner Form ausgesprochen werden; es würde ihm sonst die Bestimmtheit und Klarheit abgehen. Es darf auch nicht zu viel auf einmal befohlen werden, weil sonst ein Befehl durch den andern verdunkelt würde. Überhaupt darf nicht mehr, als nötig ist, befohlen werden; sonst verstärkt sich entweder das Widerstreben, das der Zögling der äufsern Gewalt entgegensetzt, oder es wird seiner schwachen Kraft unmöglich, allem nachzukommen, was von ihm verlangt wird. Schon um eine Häufung der Befehle zu vermeiden, darf nichts geboten oder verboten werden, was sich auf Fälle bezieht, die nicht bestimmt vorauszusetzen sind; die Regierung mufs sich hüten, der Jugend von der Möglichkeit eines Unrechts erst eine Ahnung zu geben.

Wie mit dem Wollen im Gegensatze zu anderem Begehren die Gewifsheit verbunden ist, dafs das Gewollte erreichbar sei, so ist auch der Befehl ohne den Ausdruck irgend eines Zweifels, ob ihm werde gehorcht werden, auszusprechen. Ein solcher Zweifel würde im Zöglinge den Gedanken an die Möglichkeit des Ungehorsams hervorrufen. Der Befehl mufs darum stets mit ernster Stimme, mit knappen Worten, oft auch nur durch einen Blick oder Wink gegeben werden, wie sich ja überhaupt der Ton der Regierung von dem des Unterrichts und der Zucht durch seine Kürze und Gemessenheit unterscheidet.

Der Befehl drückt so zu sagen den fertigen Willen, das Resultat einer Überlegung aus; Unterricht und Zucht wollen einen Willen erst erzeugen. Wenn befohlen wird, so sind die Gründe des Wollens bereits geprüft und gegeneinander abgewogen; ein Befehl, der durch Gründe gestützt wird, mit dem sich eine Überredung oder gar ein Versprechen verknüpft, hört auf ein Befehl, d. h. ein Ausdruck des entschiedenen Wollens zu sein. Dasselbe

gilt von einem Befehle, dem die Festigkeit fehlt und der beim Widerstreben des Zöglings oder nach ruhigerer, besserer Erwägung der Verhältnisse zurückgenommen wird. Ein solches Zurücknehmen eines einmal gegebenen Befehls schadet der Autorität des Erziehers, weil es seine geistige Überlegenheit in Frage stellt; es erweckt auch die Hoffnung auf ein Zurücknehmen anderer Befehle und damit bei jedem Befehle den Gedanken an die Möglichkeit des Ungehorsams.

§ 56.

Aus dem am Ende des § 54 Gesagten könnte man folgern, dafs Autorität und Liebe die einzigen Mittel wären, durch welche die Regierung den Zögling dem Willen des Erziehers unterordnen könnte und sollte. Ob sie dies sind, wird die weitere Überlegung zeigen.

Der Autorität des Erziehers beugt sich der Zögling; es ist das Gefühl der Abhängigkeit, das ihn dazu treibt, und dieses Gefühl beruht auf der Überlegenheit des Erziehers, die er zum Erziehungsgeschäfte mitbringt, auf der klaren Einsicht desselben, auf der Konsequenz und Energie seines Charakters, auf der festen, entschiedenen Art, wie er seinen mit der Einsicht in das, was zweckmäfsig und gut ist, harmonierenden Willen ausspricht und zur Geltung zu bringen weifs. Unbedingte Autorität ist ein Ideal, dem sich der Erzieher, wie jeder Mensch, nur nähern, das er nicht erreichen kann. Der Grad, in welchem er sich ihm nähert, hängt nicht allein von dem Grade seiner intellektuellen und sittlichen Bildung, sondern auch von gewissen Gaben des Körpers ab; auch durch die Stimme, mit welcher der Erzieher zum Zöglinge spricht, auch durch das Imponierende seiner äufserlichen Persönlichkeit kann seine Autorität wenigstens gestärkt werden. Autorität mufs man haben, höchstens den unhaltbaren Schein derselben kann man sich geben. Die Jugend weifs sehr wohl eine äufserlich angenommene Würde und Bestimmtheit von einer innerlich vorhandenen zu unterscheiden; der ersteren fühlt sie sich überlegen, nur der letzteren unterwirft sie sich, und zwar unwillkürlich. Die Macht der Autorität, die Grenze, bis zu welcher

ihr Einflufs reicht, hängt aber nicht allein von der Persönlichkeit des Erziehers, sondern auch von der des Zöglings ab. Wer bei dem einen Zöglinge alles durch seine Autorität durchsetzt, mufs oft bei andern zu andern Mitteln der Regierung greifen; das Alter und die Bildungsstufe des Zöglings und der Grad, in welchem sich bei demselben schon ein Eigenwille gebildet hat, sind dabei von wesentlichem Einflusse. Mit einem Worte, die Regierung dürfte aus mannigfachen Gründen, auch wenn nicht von dritten die Autorität des Erziehers beim Zöglinge oft genug geschwächt würde, nicht allein auf die Wirkung der Autorität angewiesen sein, die der Erzieher beim Zöglinge hat. Sollte die Liebe des Zöglings zum Erzieher eine ausreichende Ergänzung sein?

Diese Liebe besitzt der Erzieher nicht vor dem Beginne des Erziehungsgeschäftes, er bringt sie nicht mit zu diesem Geschäfte; er mufs sie sich während desselben erwerben durch die Art, wie er es betreibt, wie er das gegenseitige Verhältnis zwischen sich und dem Zöglinge gestaltet. Die Liebe ist ein Streben nach Einheit, nach einer Übereinstimmung in den Gedanken, Gefühlen und Bestrebungen. Sie wird fast von selbst entstehen bei denen, deren Lebensgemeinschaft eine Übereinstimmung des Gedankenkreises nach Inhalt und Form hervorruft. Der Erzieher mufs deshalb mit dem Zöglinge viel zusammensein und zusammenleben, mit ihm Gedanken, Gefühle und Wünsche austauschen, wenn er sich dessen Liebe leicht erwerben und dauernd erhalten will. Die Liebe ist daher ein sehr wichtiges Regierungsmittel der Eltern; namentlich die Mutter wird sich im Besitze desselben befinden, während der Vater vorzüglich durch seine Autorität herrscht.

Liebe wird nur der Erzieher gewinnen, der nicht blofs mit dem Zöglinge empfindet und demselben zeigt, dafs er dies thut, sondern den Zögling auch veranlafst, mit ihm zu fühlen, oder mit andern Worten, welcher sich zum Zöglinge herabläfst und ihn zugleich zu sich emporzieht.

Um das erstere thun zu können, wird sich der Erzieher einen möglichst jugendlichen Sinn bewahren, alles Mürrische von sich fernhalten und sich im guten Sinne des Wortes eine frische, heitere Lebensanschauung aneignen. Es wird ihm dann leicht werden, an den Freuden und Schmerzen seines Zöglings aufrichtigen Anteil zu nehmen, ihm, soweit er kann, Schmerz zu ersparen und Freude zu bereiten, ihn zu verstehen, sich in sein Denken und Fühlen zu versetzen, sich ungezwungen in Gespräche mit ihm einzulassen, ja selbst bei seinem Spiele sich zu beteiligen, ohne dadurch seine ihm unentbehrliche Autorität in Gefahr zu bringen.

Schwieriger ist es, das Kind zu sich emporzuziehen, mit sich fühlen und denken und streben zu lassen. Dies wird dem, der sein eigenes Selbst vor dem Zöglinge verschliefst, nicht gelingen, wohl aber in den meisten Fällen dem, der auch seine Freuden, seine Sorgen, seine Anschauungen, seine Bestrebungen dem Zöglinge, soweit sie diesem verständlich sind und es ihm gut ist sie zu wissen, nicht verbirgt. Natürlich werden ihm hier durch den Unterschied der Jahre, der Lebensstellung, der Einsicht sowie durch Verpflichtungen gegen andere und durch manche weitere Rücksichten Schranken auferlegt sein. Daher wird auch die Liebe des Zöglings zu ihm in ihrer Innigkeit ein gewisses Mafs nicht überschreiten.

Auch auf ihre stete Dauer darf der Erzieher nicht rechnen. Er wird dem Zöglinge die Erfüllung manches Wunsches, der aus mangelnder Einsicht oder aus flüchtigen Begehrungen hervorging, versagen, ja ihm mitunter aus Liebe und um der Erziehung willen sogar wehethun müssen, und das Kind wird nicht immer in der züchtigenden Hand die Liebe, welche sie leitet, zu erkennen imstande sein. Dazu kommt, dafs die Liebe ihrer Natur nach nicht frei ist von einer gewissen Ausschliefslichkeit, dafs die Übereinstimmung des Fühlens und Denkens zwischen dem Erzieher und einer Mehrheit von Zöglingen nur schwer erreichbar ist und dafs daher derjenige, der, wie der Lehrer in der Schule, zugleich auf eine grofse Zahl von Zöglingen einzuwirken hat, nicht leicht die

Liebe aller gewinnen kann und deshalb mehr oder weniger auf andere Regierungsmaſsregeln angewiesen ist. Auch werden nur zu leicht diejenigen, die dem Kinde durch die Bande der Natur oder durch die Sympathie Gleichaltriger näher stehen oder die neu und bestimmend eintreten in den Kreis des kindlichen Umgangs, dem Erzieher die Liebe des Zöglings ganz oder teilweise entziehen.

Auch die Macht der Liebe hat ihre Grenzen, wie die der Autorität. Es wird der Regierung zu gewissen Zeiten nichts übrigbleiben, als zu den Maſsregeln der äuſsern Gewalt zu greifen. Der Erzieher wird seinen Willen in der bestimmtesten Form des Befehls aussprechen und für den Fall des Ungehorsams strafen müssen.

§ 57.

Die Strafe der Regierung ist wohl zu unterscheiden von derjenigen, welche die Zucht anwendet. Jene will abschrecken, nichts weiter, namentlich nicht der sittlichen Idee der Vergeltung gerecht werden oder eine Umgestaltung des geistigen Innern bewirken. Hierin liegt einer der Gründe, warum nicht neben die Strafe als ein Mittel der Regierung die Belohnung gestellt werden darf. Ein zweiter Grund würde der sein, daſs die Regierung, welche Begierden unterdrücken soll, dadurch, daſs sie eine Belohnung erwarten lieſse, ein neues, stärkeres Begehren hervorriefe.

Jede Strafe bringt dem Schüler ein Gefühl der Unlust bei, fügt ihm ein Wehe zu, und meist ist es gerade bei den Regierungsstrafen ein sinnlicher Antrieb, der in der Strafe auf den Zögling wirken soll. Dadurch wird das Bedenken hervorgerufen, daſs die Regierung durch ihre Strafen mit dem ethischen Zwecke der Erziehung in Kollision geraten könnte, insofern sich aus diesem die Aufgabe ergiebt, den Zögling von der Herrschaft der Sinnlichkeit zu befreien, sein Wollen ohne Rücksicht auf sinnliches Wohl und Wehe den sittlichen Ideen zu unterwerfen. Indessen, abgesehen davon, daſs vieles, was die Regierung von dem Zöglinge verlangt, an sich unabhängig ist von der Sittlichkeit,

kommt ja die Regierung und daher auch die Regierungsstrafe nie zur Anwendung, wo es sich um die Erzeugung eines sittlichen Wollens handeln kann, sondern nur so lange und so weit, als der Zögling zu einem sittlichen Wollen noch unfähig ist. Das Kind ist thatsächlich der Macht der Sinnlichkeit unterworfen; der Zweck der auf den sinnlichen Antrieb berechneten Strafen ist es, diese Macht den höheren Interessen dienstbar zu machen. Wo diese Macht nicht mehr vorhanden ist, verlieren jene Strafen ihre Berechtigung; ihre weitere Anwendung würde ein Mifsbrauch sein, und diesem gegenüber wäre das oben erwähnte Bedenken allerdings ein richtiges.

Die Regierung hat sich sorgfältig zu hüten, Unterricht und Zucht ersetzen oder in ihr Gebiet übergreifen zu wollen. Darum ist die Strafe der Regierung in einer Weise zu vollziehen, welche alle Betrachtungen über das gethane Unrecht und alle Strafreden, selbst jede moralische Mifsbilligung, auch wenn diese blofs durch einen Blick ausgedrückt würde, ausschliefst. Aus demselben Grunde mufs auch mit dem Vollzuge der Strafe die Sache abgethan sein; ein weiteres Sprechen darüber, eine über die Strafe hinaus fortdauernde Mifsbilligung, oder gar ein sog. Nachtragen würde dem Wesen der reinen Regierungsstrafe widersprechen und überdies den Erzieher leicht um die Liebe des Zöglings bringen.

Die Strafe — und wir reden immer nur von der Strafe der Regierung — darf dem Zöglinge nicht als von dem subjektiven Ermessen des Erziehers abhängig, nicht als aus seiner Stimmung und seinem Gefühle hervorgehend erscheinen, sondern als die notwendige, unvermeidliche Folge des Ungehorsams, auf deren Eintreten der Zögling, wenn er dem Befehle nicht nachkommt, unter allen Umständen zu rechnen hat. Daraus ergiebt sich, dafs die Strafe, und zwar ebenso ihre Verhängung wie ihre Vollstreckung, nicht zu verschieben ist, sondern dem Ungehorsam ungesäumt folgen mufs, dafs sie aber auch nicht im Affekte ausgesprochen und vollzogen werden darf und dafs sie, einmal verhängt, auch vollstreckt werden mufs. Was insbesondere die Zurücknahme

eines Strafurteils anlangt, so ist dieselbe nicht nur darum unzulässig, weil dadurch der Auffassung der Strafe als einer notwendigen Folge des Ungehorsams faktisch widersprochen, sondern auch deshalb, weil dadurch der Glaube an die Festigkeit des Erziehers erschüttert und daher die Autorität desselben geschwächt würde. Selbstverständlich ist jedoch die Vollstreckung einer Strafe dann zu unterlassen, wenn die Verhängung derselben auf einer unrichtigen Auffassung des Thatbestandes beruhte und sich dies noch vor ihrer Vollstreckung herausstellte; kann in einem solchen Falle dem Erzieher nicht der Vorwurf eines übereilten, ohne sorgfältige Untersuchung der Sache ausgesprochenen Urteils gemacht werden, so walten auch die gegen die Zurücknahme der Strafe geltend gemachten Bedenken nicht ob.

Soll sich der Zögling durch die Furcht vor der Strafe zum Gehorsam treiben lassen, so mufs er im voraus wissen, dafs ihn Strafe treffen wird, wenn er ungehorsam ist. Das Mittel, ihm dies Wissen zu geben, ist im allgemeinen die Androhung der Strafe. Diese Androhung ist aber keineswegs stets mit Worten auszusprechen und jedem einzelnen Befehle hinzuzufügen. Der Erzieher wird vielmehr nur dann mit Strafe drohen, wenn er bereits die Überzeugung gewonnen hat, dafs seine Autorität oder die Liebe des Zöglings zu ihm nicht ausreicht, gewissen Befehlen Gehorsam zu sichern. Vorher wird er entweder dem Zöglinge überlassen, aus früherer Bestrafung eines Zuwiderhandelns gegen einen Befehl zu schliefsen, dafs ein solches Zuwiderhandeln nie ohne Strafe geschieht, oder sich wenigstens damit begnügen, ein für allemal zu erklären, dafs der Ungehorsam Strafe nach sich zieht. Wenn mehrere Zöglinge zugleich erzogen werden, wird die Bestrafung des einen für den andern eine Drohung sein, dafs ihm in gleichem Falle ebenfalls Strafe bevorstehe. Das ausdrückliche Androhen der Strafe für den einzelnen Fall erweckt in dem Zöglinge oft erst den Gedanken an die Möglichkeit eines Ungehorsams.

Die Androhung der Strafe überhaupt ist der einer bestimmten Strafe vorzuziehen, damit, wenn dem Befehle wirk-

lich nicht nachgekommen ist, es noch ganz in der Hand des Erziehers liegt, die Art und das Mafs der Strafe nach den dabei obwaltenden Umständen und nach der Individualität des Zöglings zu bestimmen; auch wird die unbestimmte Strafe mehr gefürchtet, als die bestimmte, und die Androhung jener wird also um so sicherer wirken.

Soll die Strafe vom Ungehorsam abschrecken, so mufs das durch sie zugefügte Weh dem Zöglinge gröfser erscheinen als die Lust, welche ihm die Nichtbefolgung des Befehls verspricht. Das Mafs der Strafe wird also nicht nur von der Sache, um welche es sich in dem speziellen Falle des Ungehorsams handelt, sondern auch von der Individualität des Zöglings und von seinem Verhältnisse zum Erzieher abhängig sein. Die Grenze, welche bei der Festsetzung des Strafmafses nicht überschritten werden darf, ist durch die Rücksicht auf die geistige und leibliche Frische und Gesundheit des Zöglings, deren Erhaltung und Förderung dem Erzieher obliegt, und durch die Gefahr bedingt, welche eine zu strenge Strafe der Liebe zum Erzieher bringt. In letzterer Beziehung ist darauf zu halten, dafs die Strafe nicht stärker ist, als es der Zweck der Abschreckung erfordert. Stellt sich heraus, dafs die Strafe zu schwach war, um diesen Zweck zu erreichen, so ist eine erhöhte Strafe anzudrohen und im Falle abermaligen Ungehorsams selbstverständlich auch anzuwenden. Eine solche Steigerung der Strafe ist dagegen bedenklich, wenn nicht die unzureichende Strenge der Strafe, sondern etwas anderes, wie z. B. die Hoffnung, der Strafe zu entgehen, den Zögling trotz der in Aussicht stehenden Strafe zum Ungehorsam verleitete. Unter allen Umständen mufs man mit Strafsteigerungen recht langsam vor sich gehen, um die Empfindlichkeit nicht abzustumpfen; es würde sonst, da bei der Strafe eine gewisse Grenze nie überschritten werden darf, die Möglichkeit einer Steigerung leicht eher als die Notwendigkeit der Strafe aufhören und die Regierung am Ende sein, ehe sie ihren Zweck erreicht hätte.

§ 58.

Die geringste Strafe ist der Verweis. Ein besonderer Vor-

zug dieser Strafe ist es, dafs sie die verschiedensten Grade zuläfst und dafs ihre Wirksamkeit erhöht wird durch die besten Mittel der Regierung, durch Autorität und Liebe. Aufserdem werden vor allem die Strafe der körperlichen Züchtigung und die Freiheitsstrafen zu erwähnen sein.

Die körperliche Züchtigung gehört zu den schwersten Strafen und ist darum nur im höchsten Notfalle anzuwenden. Wegen ihrer durchaus sinnlichen Natur ist mit besonderer Sorgfalt darauf zu achten, dafs sie als eine reine Regierungsstrafe ohne jede Verbindung mit belehrenden, ermahnenden und zum Herzen sprechenden Worten und nur da vollzogen werde, wo es sich wirklich nur um Regierung, nicht um sittliche Bildung handelt. So viel auch gegen den Gebrauch der körperlichen Züchtigung als eines Strafmittels geeifert worden ist, so wird doch keine Kinderregierung dieses Mittels ganz entbehren können; nur darauf kommt es an, in welchen Fällen, in welchem Mafse, in welcher Weise, wie lange und von wem es angewendet wird.

Die rein sinnliche Natur der Leibesstrafe wird sie namentlich für solche Fälle geeignet erscheinen lassen, in denen der Ungehorsam des Kindes aus der Übermacht der sinnlichen Begierden hervorging. Das Mafs und die Art der Züchtigung wird vor allem durch die Rücksicht auf die Gesundheit des Zöglings bestimmt. Zu dieser schon erwähnten Rücksicht gesellt sich hier noch die ebenso wichtige auf das Ehrgefühl des Zöglings. Durch die Verletzung desselben wird statt der Folgsamkeit, welche die Regierung bezweckt, Trotz und Widersetzlichkeit hervorgerufen. Diese Rücksicht auf das Ehrgefühl ist auch bei der Erteilung von Verweisen nicht aufser acht zu lassen. Das Ehrgefühl beruht auf der Anerkennung der Ehrenpunkte*), welche der einzelne für sich oder welche die Gesellschaft für alle aufgestellt hat. Das Ehrgefühl eines Menschen wird verletzt, wenn ihn irgend etwas so trifft, dafs die durch diese Ehrenpunkte bedingte Wertschätzung gegen seine Person wegfällt. Wenn daher

*) Vgl. hierzu T. Ziller, Die Regiernng der Kinder S. 91.

die Regierung durch Anwendung der Körperstrafen oder durch eine bestimmte Weise ihrer Vollstreckung mit den auch für Kinder von der Gesellschaft aufgestellten Ehrenpunkten in Konflikt gerät, so hat sie diese Strafe oder jene bestimmte Art ihrer Vollstreckung zu vermeiden. Und sobald das Selbstbewufstsein des Zöglings soweit ausgebildet ist, dafs er selbst für sich solche Ehrenpunkte aufzustellen anfängt, so haben zwar Unterricht und Zucht sich des bestimmenden Einflusses bei der Aufstellung derselben nicht zu begeben, aber die Regierung hat die einmal aufgestellten Ehrenpunkte zu respektieren und, wenn sich mit denselben die Körperstrafe nicht verträgt, diese nicht mehr in Anwendung zu bringen. Nur so lange und so weit kann dieser Strafe eine Berechtigung zugestanden werden, als sie einerseits, wie oben schon angedeutet, der Gesundheit nicht nachteilig ist, anderseits allein durch das körperliche Weh wirkt, welches sie dem Zöglinge zufügt. Wäre es soweit gekommen (dafür, dafs dies nicht geschieht, hat der Erzieher zu sorgen), dafs der Zögling für dieses körperliche Weh keine Empfindung mehr hätte, so würde die Züchtigung ebenfalls schädlich oder doch ohne Zweck und darum auch unstatthaft sein. Dafs nur der Erzieher selbst diese Strafe vollziehen darf, das wird nicht nur durch die Rücksicht auf das Ehrgefühl des Zöglings, sondern auch dadurch geboten, dafs sie nur durch den Erzieher selbst in einer Weise erteilt werden kann, in welcher sie auch dem Zöglinge als ein Ausflufs der dem Erzieher innewohnenden Liebe erscheint.

Verweis und körperliche Züchtigung fügen positiv dem Zöglinge ein wirkliches Weh zu, jener ein geistiges, diese ein sinnliches. Im Gegensatze zu ihnen wirken bei weiser Mafshaltung negativ durch Versagung eines Genusses auf wenigstens vorherrschend geistige Weise die Freiheitsstrafe und auf sinnliche Weise die mehrere Stunden dauernde Entziehung der Nahrung. Bei beiden läuft man nicht oder wenigstens nur selten Gefahr, das Ehrgefühl zu verletzen; dagegen sind beide nie ohne Vorsicht anzuwenden wegen der üblen Folgen, die sie

für die Gesundheit haben können. Das, wodurch sich die Freiheitsstrafe besonders empfiehlt, sind die vielen Abstufungen, die sie teils an sich, teils in ihrer Verbindung mit der Verhinderung des geselligen Verkehrs zuläfst. Was sorgfältig vermieden werden mufs, ist eine Art und Weise ihrer Vollziehung, welche dem Zöglinge gestattet, unsittlichen Begierden nachzugeben; in dieser Beziehung empfiehlt es sich, mit der Freiheitsstrafe andere Regierungsmafsregeln, Beschäftigung und Aufsicht, zu verknüpfen.

In Schulen und Erziehungsanstalten pflegt man die Ausschliefsung als die strengste Strafe zu bezeichnen, während man die Entfernung aus der Familie zwar als eine strenge Erziehungsmafsregel zu betrachten, aber nicht gerade eine Strafe zu nennen gewohnt ist. Das, was jene Ausschliefsung vorzüglich zur Strafe macht, kann nicht in einer mit ihr verbundenen Verletzung des Ehrgefühls liegen; denn der Erzieher kann und darf von ihr nicht in der Weise Gebrauch machen, dafs eine solche Verletzung eintritt oder gar zur Hauptsache wird. Das Weh, welches dem Zöglinge durch Anwendung des in Rede stehenden Erziehungsmittels zugefügt wird, hängt vielmehr mit dem Herausreifsen aus dem gewohnten und vielleicht lieb gewordenen Lebenskreise und mit dem Verpflanzen in einen neuen Lebensboden zusammen. Insofern dieses Weh demjenigen droht, der trotz aller sonst zu Gebote stehenden Strafen nicht zur Ordnung angehalten und dem Willen des Erziehers unterworfen werden konnte, wird man in der Mafsregel auch eine Abschreckungs-, eine Regierungs-Strafe erkennen müssen. Da aber mit der Veränderung des Kreises, in welchem die Erziehung geschieht, stets auch eine Änderung des Gedankenkreises, eine innere Umbildung verbunden ist und sich gerade hierauf hauptsächlich die Hoffnungen des Erziehers gründen, so ist sie vor allem als ein Zuchtmittel zu betrachten, in dessen Natur es beruht, dafs der Erzieher zu ihm nur im Notfalle, nur dann seine Zuflucht nimmt, wenn er sein eigenes Unvermögen eingestehen und alle Hoffnung aufgeben mufs, dafs in dem Kreise, welchem der Zögling jetzt

angehört, der Zweck der Erziehung zu erreichen sei, oder wenn das Verbleiben des Zöglings in diesem Kreise für die übrigen Glieder desselben oder für die Ordnung des Ganzen Gefahr befürchten läſst. Auch dann noch wird es eine Pflicht des Erziehers sein, ehe er zu einer so durchgreifenden Maſsregel schreitet, dafür Sorge zu tragen, daſs die neuen Verhältnisse, unter welchen die Erziehung fortgesetzt werden soll, geeignet sind, eine heilsame Veränderung in seinem Zöglinge zu begünstigen.

§ 59.

Wann soll die Regierung beginnen und wann aufhören? Beginnen soll sie, sobald sich im Kinde Begierden regen, und aufhören, wenn sich der Zögling selbst regieren kann.

Hiernach fällt der Anfang der Regierung schon in die erste Zeit nach der Geburt des Kindes; aber damit ist selbstverständlich nicht gemeint, daſs dann die Regierung mit allen ihr zu Gebote stehenden Maſsregeln an der Stelle sei. Das Mittel, dessen sie sich im Anfange allein bedienen wird, ist die körperliche Pflege, die so geregelt sein muſs, daſs die aus den natürlichen Trieben entspringenden Begehrungen in einer der körperlichen Entwickelung des Kindes förderlichen Weise Befriedigung finden, zugleich aber durch unzeitiges Nachgeben dem Eigensinne keinerlei Vorschub geleistet wird.

Der Zeitpunkt, in welchem die übrigen Mittel der Regierung zur Anwendung kommen, wird natürlich von der individuellen Entwickelung des Kindes abhängen und daher nicht allgemein zu bestimmen sein.

In den allerersten Lebensjahren des Kindes werden sich einer konsequenten Regierung mancherlei Hindernisse entgegenstellen, welche in den auf die physische Schwäche und Kränklichkeit des Kindes zu nehmenden Rücksichten ihren Grund haben. Um so notwendiger ist es, wenn diese Periode, deren üble Folgen nicht ausbleiben können, überwunden ist, mit Festigkeit und Strenge

den Eigensinn, der sich unter jenen hemmenden Einflüssen einnistete, zu vertilgen.

Abgesehen von den eben erwähnten Hindernissen, ist die Regierung gerade in den frühern Kinderjahren als leicht zu bezeichnen. Im Gefühle der eigenen Hülflosigkeit und Schwäche erkennt das Kind die Autorität des Erziehers unschwer an; Liebe und Anhänglichkeit des Kindes sind ohne Mühe zu erwerben; die grofse Bestimmbarkeit des kindlichen Geistes macht es leicht, die Neigung der Kleinen für die verschiedenartigsten Beschäftigungen zu gewinnen; auch die Aufsicht ist nicht mit grofsen Schwierigkeiten verbunden, da der Kreis, in welchem sich das Kind bewegt, ein eng begrenzter ist; dem Befehle widersetzt sich noch kein fester Wille; schon eine gelinde Strafe bereitet dem zarten Gemüte ein empfindliches Weh.

Je mehr der Zögling heranwächst, desto fester wird sein Inneres; die Vorstellungsmassen bilden sich aus, und einzelne von ihnen werden herrschend. Es entsteht auf dem Gebiete dieser letzteren ein auf manchem Gelingen beruhendes Wollen; das Gefühl der Selbständigkeit läfst weder in gleichem Mafse wie früher die fremde Autorität anerkennen, noch begünstigt es dasjenige Streben nach der Übereinstimmung des Denkens, Fühlens und Wollens mit dem Erzieher, auf welchem die Liebe und Anhänglichkeit der Kinderjahre beruhte; es erwacht vielmehr im Zöglinge das Streben, sich dem Einflusse und der Aufsicht des Erziehers zu entziehen, sich in seiner eigenen Weise und nur mit dem zu beschäftigen, was den in ihm herrschenden Vorstellungsmassen entspricht; dem im Befehle ausgesprochenen Willen des Erziehers steht vielfach ein Wille gegenüber, der stark genug ist, um selbst die Furcht vor der Strafe zu überwinden. Die Regierung wird deshalb, je weiter die geistige Bildung des Zöglings fortschreitet, um so schwieriger und ohnmächtiger; der Zögling will sich nicht mehr lenken und leiten lassen, er will sich selbst regieren; der Erzieher mufs an die Stelle der Regierung mehr und mehr die Zucht treten lassen, die, wenn der Unterricht seine Schuldigkeit gethan hat, auch die

Einsicht vorfinden wird, ohne welche ein sittliches Wollen unmöglich ist.

Wie die Regierung im Anfange nicht auf einmal mit all den Mitteln, die ihr zu Gebote stehen, eintrat, so hört sie auch nicht auf einmal gänzlich auf. Die Fähigkeit und Neigung des Zöglings, sich selbst zu regieren, ist nicht mit einem Schlage vollständig vorhanden; sie wächst vielmehr nur allmählich. Die Regierung wird sich darum auch nur nach und nach zurückziehen, eine immer geringere Zahl der ihr zu Gebote stehenden Mittel in Anwendung bringen und immer weniger in die Einzelheiten des Thuns und Treibens eingreifen. Ihre Aufgabe wird es mehr und mehr werden, den Zögling in der Selbstregierung zu unterstützen. Sie wird da, wo ihm Verführung droht, noch zum raschen Eingreifen bereit sein; aber noch mehr wird sie dafür sorgen, dafs die Verführung der jungen Kraft nicht überlegen werde, ohne jedoch die Selbständigkeit, welche die unerläfsliche Voraussetzung für die Zucht, für die Bildung eines sittlichen Charakters ist, dadurch zu beeinträchtigen.

Dasjenige Mittel der Regierung, welches diesem ihrem letzten Zwecke am sichersten dient, die Beschäftigung des Zöglings, wird also am längsten von allen Regierungsmafsregeln in Anwendung kommen. Eine selbstgewählte Beschäftigung wird auch das beste Mittel der Selbstregierung sein. Es wird am sichersten dem zu Gebote stehen, der sich in ein seinem Talente entsprechendes geistiges Gebiet so vertieft hat, dafs er mit all seinem Denken und Thun in diesem Gebiete thätig zu sein strebt. Zwar ist die Aufgabe des Unterrichts, Vielseitigkeit des Interesses zu erzeugen; aber damit steht, wie schon (§ 15) nachgewiesen wurde, jene dem Talente entsprechende Thätigkeit nicht im Widerspruch; es wird vielmehr das Talent nur durch jene Vielseitigkeit in den Stand gesetzt sein, das ihm entsprechende Feld für seine Thätigkeit zu finden. Wo es nicht gelingt, eine aus dem unmittelbaren Interesse an der Sache hervorgehende hingebende Thätigkeit zu erzeugen, die nicht nur

negativ wirkt, wie es die Beschäftigungen der Regierung thun, sondern auch den Zwecken des Unterrichts und der Zucht positiv förderlich ist, da gelingt es oft, Lust und Liebe zu bestimmten Beschäftigungen dadurch zu erwecken, dafs der Blick des Zöglings auf seinen zukünftigen Beruf, auf seine ganze künftige Lebensstellung hingelenkt und so zunächst ein mittelbares Interesse für die Gegenstände und die Art jener Beschäftigungen hervorgerufen wird.

---

# Dritter Abschnitt.

# Die Lehre von der Zucht.

---

## 1. Kapitel.

### Der Zweck der Zucht.

§ 60.

Die Zucht soll ein Wollen erzeugen, welches mit der durch die sittlichen Ideen bestimmten Einsicht harmoniert (§ 3). Wie die durch den Unterricht zu bildende Einsicht keine ruhende sein darf, sondern in das Wollen übergehen, zum Wollen treiben mufs, so ist es umgekehrt der Zucht nicht um das Wollen an und für sich, sondern um ein solches Wollen zu thun, das aus der sittlichen Einsicht, aus einem durch die sittlichen Ideen bestimmten Gedankenkreise hervorgeht. Sie hat dafür zu sorgen, dafs der Zögling nicht blofs zur Zeit der Erziehung, sondern auch als Mann nur das wolle, was von seinem sittlichen Urteile gebilligt, und das nicht wolle, was von demselben gemifsbilligt wird. Das Wollen oder Nichtwollen und das sittliche Urteil gehören einer und derselben Person an, die das, was sie will oder nicht will, darum will oder nicht will, weil es ihrem eigenen sittlichen Urteile entspricht oder widerspricht.

Was aber dereinst Objekt unseres Wollens und Nichtwollens werden kann, wer wollte es voraussehen? Nur dies also kann der Erzieher im Auge haben, dafs das Wollen seines Zöglings eine durch die sittlichen Ideen bestimmte Richtung erhalte, dafs jedes spätere Wollen das Gepräge einer Persönlichkeit trage, welche ihr Wollen ausschliefslich in den Dienst der sittlichen

Ideen gestellt hat. Der letzte Zweck der Zucht liegt also, kurz gesagt, in der Bildung eines sittlichen Charakters.

Wird aber ein solches Ziel in der Zeit der Erziehung erreicht werden? Bildet sich nicht ein Charakter nur im Strome der Welt? Wie die Frage nach den Mitteln, welche der Zucht zur Erreichung ihres Zweckes zu Gebote stehen, so wird auch die Frage, inwieweit sie sich jenem letzten Zwecke nähern kann, erst im nächsten Kapitel, wo wir uns mit dem Verfahren der Zucht beschäftigen werden, eine vollständige Beantwortung finden können. Vorher müssen wir die Bedingungen kennen zu lernen suchen, unter welchen ein Charakter und speziell ein sittlicher Charakter entsteht. Dieselben darzulegen, ist zwar eine Aufgabe der Psychologie; aber wir werden wenigstens einige Andeutungen unsern weiteren Betrachtungen vorausschicken müssen*).

## § 61.

Das Begehren verläuft mitunter, ohne einen merkbaren Einflufs auf die nicht in unmittelbarem Zusammenhange mit ihm stehenden Vorstellungskreise auszuüben. Anders ist es bei einem Wollen, welchem eine Überlegung vorausgeht, welches eine Entwickelung ganzer Vorstellungsreihen voraussetzt. Jedes Glied einer solchen Reihe kann auch andern Reihen angehören, und die Bewegung, welche durch das Wollen in die eine Reihe kommt, teilt sich daher auch andern Reihen mit. Es werden eine Menge von Vorstellungen ins Bewufstsein treten, wie z. B. die sich auf frühere ähnliche Fälle, auf die bei dem jetzigen Wollen in Betracht kommenden Pflichten, Rücksichten, Vorurteile beziehenden, welche mit den dem jetzigen Wollen zu Grunde liegenden Vorstellungen in einem mehr oder weniger engen Zusammenhange stehen. Die ersteren treten als das Subjektive den letzteren als dem Objektiven gegenüber und wirken apperzipierend auf diese ein. Aber die zu apperzipierende Vorstellungsmasse ist im Zustande des Begehrens und strebt daher gegen Wider-

*) Vgl. hierzu W. Volkmann, Grundrifs S. 376 ff.

strebendes auf. An diesem Kampfe beteiligt sich nun auch die ältere, apperzipierende Vorstellungsmasse. Fehlt ihr der feste innere Zusammenhang, so teilt sie sich und unterstützt teils die im Zustande des Begehrens aufstrebende Vorstellungsmasse, teils das derselben Widerstrebende. Ist sie dagegen ein innerlich fest verbundenes Ganzes, so verbindet sie sich entweder mit dem Auf-, oder mit dem Widerstrebenden; „das in dem Wollen Begehrte wird nun von innen aus selbst begehrt oder verabscheut". Je zusammenhängender und geordneter das geistige Innere des Wollenden ist, desto mehr steht die apperzipierende Vorstellungsmasse mit dem Innersten seiner Gedankenwelt, seinem Ich, im Zusammenhang, desto mehr ist dieses Wollen oder Nichtwollen als das seinige, als ein Ausflufs seiner Persönlichkeit zu betrachten.

Während des Vorgangs wird von der Selbstbeobachtung die Apperzeption als ein Urteil wahrgenommen, „dessen Subjekt zunächst das einzelne Wollen, dessen Prädikat das Bewufstwerden der inneren Reaktion für oder gegen das Gewollte als das Hinzukommende abgiebt". Wiederholen sich ähnliche Vorgänge, so wird das Urteil immer allgemeiner, und es bezieht sich nun nicht mehr auf ein einzelnes Wollen, sondern auf eine ganze Klasse des Wollens. Ein solches allgemeines Urteil, welches ein Sollen oder Nichtsollen ausspricht, heifst ein praktischer Grundsatz, eine Maxime.

Das Entstehen solcher praktischen Grundsätze ist schlechterdings unmöglich in dem, der, von Einfällen und Launen getrieben, in gleichen Fällen nicht das Gleiche will, der ohne Halt hin- und herschwankt, dem das „Gedächtnis des Willens"*) fehlt.

Von dem, was der Mensch als geboten oder verboten betrachtet, von seinen praktischen Grundsätzen schliefst man auf seinen Bildungsgrad. Auf der niedrigsten Stufe steht derjenige, dessen Grundsätze blofse Grundsätze des sinnlichen Genusses, des

*) Herbart, Umrifs päd. Vorl. § 147.

Angenehmen und Unangenehmen sind. Auf einer höhern Stufe kommen die praktischen Grundsätze der Klugheit, des Nützlichen und Schädlichen, des Angemessenen und Unangemessenen zur Geltung, auf der höchsten die sittlichen Grundsätze, die das Wollen an und für sich, ohne jede fremde Rücksicht, betreffen, deren Inbegriff wir unser Gewissen nennen.

Die verschiedenen Grundsätze können sich im einzelnen Falle miteinander vertragen', aber auch widersprechen. Tritt letzteres ein, so wird demjenigen Grundsatze Folge geleistet werden, welcher im Geiste die gröfsere Macht hat. Der Entscheidung geht ein Kampf voraus, eine denkende Vergleichung der verschiedenen Grundsätze, und so entsteht nach und nach ein System oder vielmehr eine Rangordnung der Grundsätze. Auf der Unterwerfung des gesamten Wollens unter die praktischen Grundsätze und auf der praktischen Anerkennung ihrer Rangordnung beruht die Konsequenz des Wollens, welche das Wesen des Charakters ausmacht. Ein Charakter, dessen oberste Grundsätze die sittlichen sind, der also das gesamte Wollen der Stimme des Gewissens unterwirft, ist ein sittlicher Charakter.

§ 62.

Es ergiebt sich aus dem über die Entstehung eines Charakters Gesagten, dafs in demselben ein objektiver und ein subjektiver Teil zu unterscheiden sind. Jener besteht in dem mannigfaltigen aus dem Begehren sich erzeugenden Wollen, dieser ist das in der apperzipierenden Vorstellungsmasse entstehende Wollen; jener ist das Bestimmbare, dieser das Bestimmende.

Der objektive Teil des Charakters hängt von dem ab, was man treiben oder unterlassen, haben oder entbehren, dulden oder nicht dulden will. Hierauf aber übt den Haupteinflufs teils der Umfang und die Bildung des Gedankenkreises, teils die individuelle körperliche und geistige Disposition, teils die Lebenslage und Lebensweise des Individuums.

Da wir unter dem Begehren nur einen bestimmten Zustand unserer Vorstellungen zu verstehen haben, so fällt der Kreis des möglichen Begehrens mit dem Gedankenkreise zusammen. Auf

der Klarheit der einzelnen Vorstellungen, auf ihrer mannigfachen Verbindung, auf ihrer Verknüpfung zu Reihen, auf der Verwebung dieser Reihen und der Leichtigkeit ihres Ablaufens beruht die Vielseitigkeit des Interesses, aus dem das Begehren und dann durchs Handeln das Wollen hervorgeht. Die hohe Bedeutung, welche der Unterricht, dem die Bildung des Gedankenkreises obliegt, für die Zucht hat, ergiebt sich hieraus von selbst.

In Beziehung auf den Einfluſs, welchen die individuelle körperliche und geistige Disposition auf den objektiven Teil des Charakters ausübt, kann daran erinnert werden, wie leicht alles gelingt, was ihr entspricht, und wie das Gelingende gern und wiederholt gethan wird. Ebenso wird die gröſsere oder geringere Beweglichkeit des Innern, welche verschiedenen Individuen eigen ist und auf welcher der Grad der Leichtigkeit beruht, mit der sie ihre Neigungen wechseln oder festhalten, hier zu erwähnen sein. Nicht minder kommt an dieser Stelle der Einfluſs der körperlichen Gesundheit auf die Entschiedenheit und die Art des Wollens in Betracht.

Was die Lebenslage und Lebensweise des Individuums betrifft, so denke man an Wünsche und Neigungen, an deren Befriedigung die Lebensweise gewöhnt hat, an alle die Bestrebungen und Gesinnungen, welche in den Verhältnissen, in denen jemand aufwächst, in den Anschauungen des Standes, dem seine Umgebung angehört und für den er selbst vielleicht schon durch seine Geburt bestimmt ist, ihren Grund haben. Wie vieles ist hier zu hemmen und zu beseitigen, für wie vieles erst Lust und Liebe zu erzeugen! Zwar wird in manchen Stücken schon Belehrung helfen; aber wenn es dieser auch gelingt, den Zögling von der Unhaltbarkeit der Vorurteile, aus denen seine Bestrebungen hervorgingen, zu überzeugen und ihn erkennen zu lassen, daſs vieles von dem, was er für unentbehrlich oder für unschicklich hielt, recht wohl entbehrt werden kann und sich recht wohl auch für ihn schickt, so werden doch die neu gewonnenen Vorstellungen lange nicht mächtig genug sein, um zu unterdrücken, was von

Jugend auf ihm eingeprägt und zur andern Natur gemacht worden ist; dem belehrenden Unterrichte werden die Mafsregeln der Zucht zu Hülfe kommen müssen.

Leider aber müssen auch Unterricht und Zucht vereint es oft aufgeben, mit Hoffnung auf Erfolg den mächtigeren, von ihnen unabhängigen Verhältnissen und den individuellen Hindernissen entgegenzuwirken, welche vor und neben ihnen dem Zöglinge eine dem Zwecke der Erziehung zuwiderlaufende Willensrichtung gegeben haben und noch geben. In diesem Falle bleibt dem Erzieher nur die eine Hoffnung, dafs im innern und äufsern Leben unvorhergesehene Ereignisse und Wendungen eintreten werden, die im Gemüte des Zöglings alles überwältigen, was der Erziehung Widerstand leistete. Wie mancher ist durch herbe Schicksalsschläge, durch ungeahnte durchgreifende Änderung seiner Lebenslage, durch eine innige Freundschaft, durch Vertiefung in religiöse Gedanken und Gefühle, durch grofse Weltereignisse, durch das Erwachen des Patriotismus ein anderer geworden! Die Sache des Erziehers ist es, wenn solche Ereignisse zu der Zeit eintreten, in welcher er dem Zöglinge noch zur Seite steht, dafür zu sorgen, dafs die Erschütterung, die sie im Innern des Zöglings hervorbringen, zu einer Umgestaltung im rechten Sinne führe und dafs der Einflufs des Erlebten möglichst vertieft und dauernd gemacht werde.

In dem mannigfaltigen Wollen, welches den objektiven Teil des Charakters bildet, finden sich auch Gegensätze. Man kann nicht alles zugleich haben, dulden und treiben. Der charaktervolle Mensch mufs auf manchen Besitz, auf manchen Genufs und auf manche Thätigkeit frühzeitig verzichten gelernt haben. Worauf er verzichtet, was er verwirft und wofür er sich anderseits bei der Wahl zwischen den verschiedenen in ihm aufsteigenden Wünschen und Neigungen entscheidet, das wird durch den subjektiven Teil seines Charakters, d. h. durch den in ihm herrschenden Gedankenkreis und das höhere Wollen bestimmt, welches in demselben seinen Sitz hat.

Die Bildung eines solchen herrschenden Gedankenkreises ist

wieder von der Lebensweise und der ganzen Lebenslage sowie von der individuellen Beschaffenheit des Menschen, aber auch von dem Resultate des Unterrichts abhängig. Es ist die Aufgabe des Unterrichts, in Gemeinschaft mit der Zucht dafür zu sorgen, dafs nicht mehrere solche Gedankenkreise neben- oder nacheinander zur Geltung kommen, sondern dafs diejenige Einheit des herrschenden Gedankenkreises begründet werde, auf welcher die dem Charakter eigentümliche Energie und Konsequenz des Wollens wesentlich beruht und durch welche namentlich auch der Herrschaft der Leidenschaften ein Damm entgegengestellt wird.

Für den subjektiven Teil des Charakters sind vor allem von wesentlichem Einflusse die gewonnenen praktischen Grundsätze. Da aber die Bildung derselben gröfstenteils in die Zeit des Handelns, also in eine Zeit fällt, welche jenseits der Erziehungsgrenze liegt, so hat der Erzieher auf sie nur einen beschränkten Einflufs; der Hauptsache nach wird er seine Aufgabe als erfüllt ansehen müssen, wenn er den Zögling gewöhnt hat, sich in seinem Wollen stets nach seinen Grundsätzen zu entscheiden, wenn er ihn angeleitet hat, sich richtige Grundsätze und ein richtig geordnetes System derselben zu bilden, sich frei zu machen von falschen Meinungen und Vorurteilen in Beziehung auf das, was er für zweckmäfsig, anständig und recht zu halten hat.

Der Charakter, welcher dem Erzieher als letztes Ziel der Zucht vorschwebt, soll ein sittlicher sein. In der Rangordnung der Grundsätze sollen die sittlichen dominieren; der Wahl zwischen dem mannigfaltigen Wollen soll eine sittliche Beurteilung vorausgehen, eine solche, welche das Wollen richtig und entschieden nach seinem sittlichen Werte schätzt. Die Richtigkeit der sittlichen wie jeder ästhetischen Beurteilung hängt zu einem nicht kleinen Teile von der ruhigen und klaren Auffassung des zu Beurteilenden und von der Unbestechlichkeit des Urteilenden ab, die er ebenso dem eignen wie dem fremden Wollen gegenüber zu bewahren weifs. Sie setzt darum nicht nur Einsicht in das Wesen der ethischen Grundverhältnisse, sondern auch eine Stimmung des Gemüts voraus, welche frei ist von der Erregung

durch Affekte und Leidenschaften; sie wird um so besser gelingen, je mehr Übung im Nachdenken über Verhältnisse, die einer sittlichen Beurteilung unterliegen, erlangt ist. Die Entschiedenheit und Kraft, welche das sittliche Urteil haben mufs, wenn es zu einem ihm entsprechenden Entschlusse treiben soll, beruht auf der Macht der apperzipierenden Vorstellungsmasse. Die sittlichen Ideen müssen einen bestimmenden Einflufs auf die zu einem Ganzen verwebte Gedankenwelt üben; der Unterricht mufs dafür Sorge getragen haben, dafs nicht getrennte verschiedenartige Interessen, sondern das eine vielseitige Interesse erregt ist, aus welchem auch die sittliche Beurteilung alles dessen, was ins Bewufstsein tritt, mit Notwendigkeit hervorgeht.

---

## 2. Kapitel.

### Das Verfahren der Zucht.

#### § 63.

Als Grundbedingung eines Charakters haben wir (§ 61) kennen gelernt das Gedächtnis des Willens, die Befähigung, unter gleichen Verhältnissen dasselbe zu wollen. Vor allem wird es deshalb darauf ankommen, dafs die Verhältnisse, in denen das Kind lebt, nicht zu wechselvoll sind, damit Veranlassung zur Erzeugung desselben Wollens vorhanden ist. Sie müssen ferner so einfach sein, dafs das Kind imstande ist, sie zu durchschauen und darüber klar zu werden, ob es sich um schon dagewesene oder um neue Verhältnisse handelt. Die ganze Lebensordnung des Zöglings mufs darnach eingerichtet sein. Einfachheit und Festigkeit müssen sie kennzeichnen; eine gewisse Nötigung zu bestimmten, regelmäfsig wiederkehrenden Handlungen mufs in ihr liegen. Dieses Merkmal wird sie am sichersten dann haben, wenn sie den leiblichen und geistigen Bedürfnissen des Zöglings entspricht. Die Macht der Gewohnheit ist es, die hier in den Dienst der Zucht gestellt wird, wie ja umgekehrt

auch die Gewohnheit eines bestimmten Wollens durch die Zucht erzeugt werden soll. Häufiger Wechsel der Lebenslage ist für die Zucht ebenso schädlich, wie für die Konsolidierung des Gedankenkreises. Eine Gewährung von Lebensgenüssen, welche die Grenze des leiblichen und geistigen Bedürfnisses überschreiten, ist, abgesehen von andern Gründen, schon darum zu vermeiden, weil sie die Befestigung eines sich gleichbleibenden Wollens und damit jede Charakterbildung hindert.

Freilich ist auch nach der andern Seite eine Grenze nicht ungestraft aufser acht zu lassen. Die Regelmäfsigkeit der Lebensordnung darf nicht in Einförmigkeit, die Einfachheit nicht in Dürftigkeit ausarten. Sonst geht der Frohsinn verloren, den das freudige Wollen voraussetzt; sonst wird die Gewohnheit des Thuns eine mechanische, die für ein sittliches Wollen ohne Wert ist oder gar abstumpft. Der Begriff des leiblichen und geistigen Bedürfnisses darf nicht zu eng gefafst werden.

Mit der festen Lebensordnung, in der sich der Zögling bewegt, mufs harmonieren die Konsequenz und der ruhige Gleichmut des Erziehers. Sein Benehmen gegen den Zögling darf nicht nach Launen und Stimmungen wechseln, sondern mufs allein durch das Verhalten desselben bestimmt sein. Der Zögling mufs wissen, woran er mit dem Erzieher ist. Dieselbe Handlung darf nicht einmal streng und ein andermal mild beurteilt, einmal bestraft und ein andermal belächelt werden. Was heute versagt wurde, darf nicht morgen unter gleichen Umständen, aber bei besserer Laune gestattet werden. Der Zögling mufs in seinem Erzieher einen Mann erkennen, der weifs, was er will, der nicht mit sich handeln läfst, auf dessen Wort er bauen kann; er mufs ein für allemal wissen, wodurch er seines Erziehers Zufriedenheit erlangt und wodurch er sich dessen Tadel zuzieht. Durch ein dem entsprechendes Benehmen gegen den Zögling giebt der Erzieher jenem nicht nur ein nachahmenswertes Beispiel, sondern auch einen Halt für den noch schwankenden, leicht wechselnden Willen.

Einen solchen Halt vermag er diesem Wollen auch im eignen

Innern des Zöglings zu schaffen, und zwar dadurch, dafs er recht geflissentlich das Gute, das er in ihm findet, hervorhebt und anerkennt und auf diese Weise in dem Zöglinge neben dem Bewufstsein, er könne sich, wenn er nur wolle, die Zufriedenheit des Erziehers erwerben, das Streben weckt, dies auch da zu versuchen, wo er es bisher unterlassen hat. So bildet das vorhandene Gute den Krystallisationspunkt für das neue, erst zu erreichende.

§ 64.

Es giebt Knaben, die bald Lob, bald, auch ohne bösen Willen, Tadel hervorrufen, die, nachdem sie ihr besseres Vermögen einmal gezeigt haben, dies ein andermal gewissermafsen verleugnen, auf die, mit einem Worte, nie mit Bestimmtheit zu rechnen ist. Es sind die Leichtsinnigen, die da vergessen, was sie wollen, denen das Gedächtnis des Willens abgeht. Der Leichtsinn ist wohl zu unterscheiden von dem leichten Sinne, der ein schöner, beneidenswerter Zug im kindlichen Wesen ist und dem späteren Alter bewahrt werden mufs. Der leichte Sinn beweist körperliche und geistige Gesundheit, eine äufsere und innere Regsamkeit, die Hoffnungen erweckt, und geht aus einer natürlichen Lebhaftigkeit, aus einem kräftigen Triebe nach Thätigkeit, aus dem Frohsinne hervor, der alles leicht und lieb macht. Nur eine falsche Erziehung wird den Zögling solch einer Gabe berauben wollen. Eine Gabe können wir diesen leichten Sinn nennen, insofern es auch individuelle Dispositionen giebt, mit denen er sich nicht verträgt, geradeso wie leider eine Folge individueller Anlage auch der fehlerhafte Leichtsinn ist, der alles vergessen läfst, der zu Unordnungen, unstätem Wesen, Unbesonnenheiten und nie endenden Jugendstreichen führt, der Wichtiges und Unwichtiges nie unterscheidet, aus dem Zerstreutheit und Flüchtigkeit beim Arbeiten, Nachlässigkeit im Äufsern und Verstöfse gegen die gesellschaftliche Sitte hervorgehen.

Diesem Leichtsinne gegenüber hat die Zucht die Pflicht, dem Willen Festigkeit und Haltung zu geben. Ewiges Tadeln und Strafen würde hier am wenigsten zum Ziele führen. Dadurch

würde nur zu leicht veranlafst werden, dafs zum Leichtsinne sich der böse Wille gesellte und dann nicht ein Mangel an Charakter zu beseitigen, sondern ein unsittlicher Charakter zu bekämpfen wäre. Darauf ist vielmehr zu halten, dafs das, was unvollständig oder falsch geschah, auf der Stelle ganz und richtig gemacht, dafs der Zögling durch die üblen Folgen seines Leichtsinns gewitzigt werde und dafs er daher auch diese Folgen wirklich erleide und als solche erkenne. Um dies letztere zu erreichen, ist es notwendig, dahin Veranstaltung zu treffen, dafs die Folge auf der Stelle eintrete. Je mehr dem Zöglinge die Festigkeit des Willens abgeht, mit desto gröfserer Festigkeit mufs der Erzieher diesem Fehler gegenüber auftreten; je leichter jener vergifst, was er gewollt hat, ein desto besseres Gedächtnis mufs dieser für das Wollen des Zöglings an den Tag legen. Wer den Leichtsinn kurieren will, mufs keine Folge desselben durchgehen lassen, selbst auf die Gefahr hin, pedantisch zu erscheinen*).

Freilich wird es auch dem sorgsamsten Erzieher nicht gelingen, die Folgen der individuellen Anlagen, auf welchen der Leichtsinn beruht, ganz zu beseitigen; aber es kommt ihm sicher bei seinen Bemühungen der Einflufs zu Hülfe, welchen das zunehmende Alter ausübt; zahlreiche üble Erfahrungen und das Schwinden überschüssiger Kraft mindern den Leichtsinn, den man ebendarum als „jugendlichen Leichtsinn“ zu bezeichnen pflegt.

Den Gegensatz zu den leichtsinnigen bilden jene trägen Naturen, die sich in ihrem Wollen darum nicht gleich bleiben, weil sie vor allem die Ruhe lieben, jede Anstrengung scheuen und in ihrer Bequemlichkeit nicht gestört werden mögen. Auch sie werden nicht total geändert werden können, da diese Trägheit, ebenso wie der Leichtsinn, ihren letzten Grund in individuellen Dispositionen, körperlichen oder geistigen, hat. Aber man mufs den Trägen um so mehr aus seiner Ruhe zu treiben suchen, je mehr sittlich bedenkliche Fehler aus einer solchen Trägheit

*) Vgl. A. H. Niemeyer, Grundsätze I § 123 und § 124.

entspringen*). Die Zucht hat zu diesem Zwecke nichts zu versäumen, was zur körperlichen Gesundheit dient, mit welcher die Lebendigkeit des ganzen Wesens zusammenhängt; sie hat vor allem zu Beschäftigungen anzuhalten, die dem Zöglinge nicht zu schwer fallen, die ihm leicht gelingen und an denen er deshalb Gefallen findet. Dafs der Unterricht durch das Interesse, welches er erregt, hierzu mitwirken kann und mufs, liegt auf der Hand. Namentlich möge man aber auch des Spieles mit muntern Genossen um so weniger vergessen, als durch dasselbe Gelegenheit zur körperlichen Bewegung gegeben wird.

Wie beim Leichtsinnigen, werde auch beim Trägen unnachsichtig darauf gehalten, dafs, was gethan wird, vollständig und ordentlich geschieht, wenn auch der Grund, aus welchem der Träge in beiderlei Beziehung zu Klagen Anlafs giebt, dem beim Leichtsinnigen wirkenden gerade entgegengesetzt ist. Dafs das Reden und Strafen auch hier ohne den rechten Einflufs ist, ja sogar bösen Willen („passiven Widerstand") hervorrufen kann, sollte kaum zu erwähnen sein. Denselben schädlichen Erfolg würde aber auch ein Verlangen solcher Arbeiten haben, welche die Kräfte des Zöglings übersteigen oder seiner natürlichen Bequemlichkeit in einem Mafse Zumutungen machen, in dem er dieselbe noch nicht überwinden gelernt hat. Allmähliche Steigerung der Ansprüche mufs hierbei besonders zur Pflicht gemacht werden.

§ 65.

Das verschiedenartige Wollen, aus welchem sich der objektive Teil des Charakters zusammensetzt, verträgt sich nicht immer miteinander; eins schliefst das andere aus, eins legt dem andern Beschränkungen auf. Der Zögling mufs daher wählen, und zwar, da es sich um die Bildung seines eignen Charakters handelt, selbst wählen; der Erzieher darf ihm zwar durch Mahnungen und Warnungen bei dieser Wahl behülflich sein, aber nicht statt seiner die Wahl vollziehen.

---

*) Vgl. A. H. Niemeyer a. a. O. § 125 und § 126.

In der eben an die Zucht gestellten Forderung, den Zögling zur Wahl zwischen dem mannigfaltigen sich in ihm regenden Wollen zu veranlassen, liegt zweierlei. Der Zögling soll überhaupt wählen, nicht unentschieden hin- und herschwanken und endlich dem Zufalle gehorchen; er soll ferner richtig, d. h. nach richtigen Gesichtspunkten wählen.

Zur Wahl wird der Zögling zuerst bestimmt durch die Erkenntnis der Folgen, welche dieses oder jenes Wollen für ihn hat. Diese Erkenntnis ist aber am stärksten, wenn sie durch eigene Erfahrung gewonnen wurde. Der Erzieher wird daher, soweit nicht dadurch Gefahr droht, das Kind seine Erfahrungen machen, durch Schaden klug werden lassen; aber er wird zugleich dafür sorgen, dafs es in diesen Erfahrungen eine Bestätigung seiner Warnungen findet, damit es sehe, wie richtig ihm die Folgen vorausgesagt waren, und damit es dadurch zu einem Glauben an diese Voraussagungen gelange, der es davor bewahrt, ihre Richtigkeit, vielleicht gar zu seinem Schaden, erst an sich selbst zu erfahren. Der Erzieher wird darum auch dann, wenn er weifs, dafs seine Warnungen unbeachtet bleiben werden, sie nicht unausgesprochen lassen.

Die Erfahrungen, welche sich dem Kinde von selbst, ohne alle Veranstaltung, darbieten, werden für den beabsichtigten Zweck nicht ausreichen. Teils ist das Gebiet der kindlichen Erfahrungen, wenn es nicht absichtlich erweitert wird, viel zu eng; teils treten die Folgen eines bestimmten Handelns nicht immer so deutlich und rasch hervor, wie es nötig ist, wenn das Wollen nicht durch falsche Wahl verdorben werden soll. Wo die Folgen des kindlichen Thuns und Lassens nicht bestimmt genug sichtbar werden, da wird der Erzieher auf sie mit dem erforderlichen Nachdrucke hinweisen oder sie durch besondere Veranstaltung verstärken; wo sie nicht sofort von selbst eintreten, wird er sie absichtlich herbeiführen.

Hierher gehören die sogenannten pädagogischen Strafen und Belohnungen, welche die natürlichen Folgen des Thuns und Lassens nachahmen. Dem Trägen versage man Erholungen,

die man dem Fleifsigen gewährt; der Bescheidene werde aufgemuntert, der Unbescheidene beschämt; den lobenswerten Gebrauch der Freiheit belohne gröfsere Freiheit, dem die Freiheit übel Anwendenden entziehe man sie; wer Vertrauen mifsbrauchte, dem werde kein Vertrauen wieder geschenkt, während man den Verschwiegenen, des Vertrauens sich wert Zeigenden durch gröfseres Vertrauen ehrt; dem Lügner glaube man nicht, dem Wahrhaften erlasse man die Beweise*). Dafs hierbei alles Erkünstelte und Willkürliche sorgfältig zu vermeiden ist, ergiebt sich ebenso aus dem Begriffe der pädagogischen Strafe und Belohnung wie daraus, dafs der allgemeine Erziehungszweck die Nachahmung aller der Folgen ausschliefst, die einen sittlich schädlichen Einflufs auf den Zögling ausüben können.

§ 66.

Die Erfahrungen, welche der Zögling machen soll, beziehen sich teils auf den Verkehr mit Menschen, teils auf den Gebrauch und Genufs von Sachen. Daraus folgt, dafs auch hier wieder der Unterricht, insofern er den Zögling über Menschen und Sachen belehrt, der Zucht zu Hülfe kommen mufs, dafs aber auch die Zucht den Zögling nicht isolieren und nicht in zu einseitigem Verkehre mit Menschen und Dingen aufwachsen lassen darf. Auf den Verkehr mit Menschen müssen wir näher eingehen.

Der erste und wichtigste Kreis, an den das Leben den Zögling weist, ist der Kreis der Familie**). Die festeste Grundlage des Charakters findet das Kind in seinem Verhältnisse zum elterlichen Hause. Eine besonders ernste Sache der Zucht ist es daher, dieses Verhältnis richtig zu gestalten; wo dies unmöglich sein sollte, würde ein Ausscheiden aus der Familie und ein Entbehren ihres erziehenden Einflusses als das geringere Übel angesehen werden müssen (§ 58).

Die einzelnen Glieder des Hauses, Vater, Mutter, Kinder und andere Hausgenossen, müssen untereinander zu einem Ganzen verbunden sein; ihre Zusammengehörigkeit, ihre gegenseitige Er-

*) Vgl. A. H. Niemeyer, Grundsätze I § 102.

**) Vgl. hierzu Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl., S. 198 ff.

gänzung kommt im Familienleben zum Ausdrucke. Wo ein solches fehlt, wo jeder seinen Pflichten unbekümmert um die andern und auf seine Weise obliegt, wo jeder für sich lebt, da ist von dem erziehenden Einflusse des Hauses wenig zu hoffen.

Die volle und ungeteilte, keine Mühe und kein Opfer scheuende Hingabe der Mutter an die Familie, ihre Sorge für Mann und Kinder, ihre liebevolle und sanfte Vermittelung zwischen den einzelnen Gliedern der Familie, ihr Bestreben, das Band, welches die Herzen verbindet, immer enger zu knüpfen, macht sie zum eigentlichen Centrum der Familie und des Familienlebens. Aber in ihrem weiblichen, dienenden Sinne ordnet sie sich gern dem Haupte der Familie unter, dem Vater, in dessen Geiste sie das Haus gestaltet. Dieser, durch den Beruf nach aufsen getrieben, vertritt die Familie in ihren Beziehungen zur Aufsenwelt; er bestimmt ihr Verhältnis zu andern Familien, ihre ganze gesellschaftliche, bürgerliche, kirchliche Stellung. Die Autorität, die ihm hiernach innewohnt, wächst dadurch, dafs er den Kindern nicht stets zur Seite steht, dafs er immer die höhere Instanz ist, an welche selbst die Mutter sich wendet, wenn sie mit ihrer Liebe nicht durchdringt, dafs er, in Anspruch genommen von den ernsten Gedanken seines Lebensberufes, nicht in gleicher Weise wie die Mutter hinabsteigt zu den Kleinigkeiten des kindlichen Lebens. Aber seine Teilnahme für das Wohl und Wehe der Seinen, seine Thätigkeit, die für dieselben eintritt, wenn männliche Entschlossenheit und Energie nötig sind, um das Glück der Familie nach aufsen zu wahren, läfst die Ehrfurcht der Kinder vor dem Vater nicht zur Furcht werden, aus welcher nicht kindliches Vertrauen und offenes, wahres Wesen, wohl aber Verheimlichung, Täuschung und Lüge hervorgehen würden.

Das Bewufstsein der Zusammengehörigkeit, welches die Geschwister beseelt oder beseelen soll, beruht teils auf der Liebe zu denselben Eltern, teils auf der gleichmäfsigen Teilnahme an der Liebe der Eltern zu den Kindern, teils auf der Gemeinsamkeit in Leid und Freud, teils auf der Gleichheit der unter denselben Einflüssen entstandenen Vorstellungen und Lebensanschau-

ungen. Enger wird das Band, das sie verbindet, wenn das Familienleben so eingerichtet wird, dafs jedes Glied der Familie in den Dienst des Ganzen und jedes andern Gliedes gestellt wird, dafs sich zum Gefühle des reinen Wohlwollens auch das des gegenseitigen Dankes gesellt, dafs Unverträglichkeit, Rechthaberei und Herrschsucht, Eigennutz, Eifersucht und Neid nicht aufkommen können.

Unter den Hausgenossen, zu denen die Kinder in ein vom Erzieher nicht zu übersehendes Verhältnis treten, dürften hervorzuheben sein die Dienstboten. Sie sind die Dienstboten nicht der Kinder, sondern der Eltern. Die Kinder haben ihnen zwar Befehle der Eltern zu überbringen, aber nicht selbst Befehle zu geben; ihre eigenen Wünsche kleiden sie am besten in die Form der Bitte. Aber auch unter dieser Form dürfen sie sich nicht daran gewöhnen, bedient zu werden, selbst wenn man wüfste, dafs es ihnen dereinst gestattet sein wird, sich von andern bedienen zu lassen; es würde darunter die Selbständigkeit und die Bescheidenheit leiden. Die Kinder sind den Dienstboten insofern koordiniert, als beide den Eltern unterthan sind; ja das Verhältnis der Kinder zu den Dienstboten ist in gewissem Sinne ein untergeordnetes, das der Unterordnung der Kinder unter Erwachsene. Aber die Art und Grenze der Unterordnung hängt nicht von dem Willen der Dienstboten, sondern von dem der Eltern, vom Geiste der Familie ab. Die Kinder müssen Teilnahme haben für sie, die ja oft genug durch traurige Verhältnisse in ihre abhängige, dienende Stellung gebracht sind. Aus diesem Gefühle darf aber nicht ein vertrauliches Verhältnis entspringen, weil dies nicht nur der innigen Hingabe, die allein den Eltern gebührt, schaden, sondern bei dem den Dienstboten meist anhaftenden Mangel an höherer Bildung auf die Erziehung einen unvorteilhaften Einflufs ausüben würde.

## § 67.

Ist nun auch der Verkehr der Kinder mit den zu der Familie Gehörigen von hervorragendem Einflusse auf die Charakterbildung,

so reicht er allein doch für den Zweck, den wir hier im Auge haben, das Kind zur eigenen Wahl zwischen dem verschiedenen in ihm sich regenden Wollen zu erziehen, keineswegs aus. Das Kind entscheidet sich für gar manches Wollen und drängt manchen Wunsch zurück nicht aus eigener freier Wahl, sondern aus Liebe zu den Seinen, oder indem es unbewufst dem in der Familie herrschenden Geiste folgt. Den Druck des Lebens, welcher aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen hervorgeht, empfindet es im Kreise der Familie wenig oder gar nicht; die Liebe der Geschwister und Eltern ebnet die Wege und beseitigt viele Hindernisse, welche im Verkehre mit Fremden nur die eigne Kraft aus dem Wege räumen kann; gar manche bittere Täuschung würde ein unter dem schützenden Dache des elterlichen Hauses aufgewachsener, vom Umgange namentlich auch mit gleichalterigen Genossen ferngehaltener junger Mensch im feindlichen Leben erfahren. Auch einem noch so grofsen Geschwisterkreise fehlt bei den gleichen Verhältnissen, unter denen alle leben, die Mannigfaltigkeit der Individualitäten, die draufsen im Leben zusammentreffen.

Endlich ist noch ein besonders wichtiger Punkt hervorzuheben. Ist es der künftige Mann, den der Erzieher im Zöglinge vor sich sehen soll, so mufs er sich ihn denken nicht blofs als einzelnen, sondern auch als Glied verschiedener über die Familie hinausreichenden kleineren und gröfseren Gemeinschaften. Auch in dieser seiner Stellung zu einem Ganzen soll der Zögling dereinst seinen Charakter bewähren, und die charakterbildende Zucht wird daher dafür Sorge zu tragen haben, dafs er von Jugend auf mit andern nicht nur gelegentlichen Umgang pflegt, sondern durch ein Streben nach gemeinschaftlichen Zwecken verbunden wird, dafs er handelnd an einem geregelten Gemeinleben teilnimmt, welches gewissermafsen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen ist. Wir werden in der speziellen Pädagogik die Schule als eine gerade auch von diesem Standpunkte aus unersetzliche Veranstaltung der Erziehung kennen lernen.

Unser Zögling darf also eines gröfseren geselligen Kreises nicht

entbehren. Wir werden die Zusammensetzung dieses Kreises zwar nicht dem Zufalle überlassen, damit böses Beispiel und Roheit nicht verderben, was die Erziehung des Hauses gepflegt hat; aber wir werden bei der Wahl der jugendlichen Genossen auch nicht zu ängstlich verfahren, damit es an Gelegenheit zur Kräftigung des Charakters nicht fehle und damit schon der Knabe erkenne, wie er sich dereinst im Verkehre mit andern durchzukämpfen habe. Wir werden darauf achten, dafs allzuviel Geselligkeit ihn nicht zerstreue und die Früchte der Erziehung zerstöre; aber wir werden auch nicht zu viel Aufsicht üben, um die Jugend in der Freiheit ihres Verkehrs nicht zu sehr zu hemmen oder sie auf Mittel sinnen zu lassen, durch welche sie sich der lästigen Aufsicht zu entziehen sucht.

In dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Jugendgenossen werden manche Fehler, auch solche, welche sich in der Einschränkung auf das häusliche Leben leicht erzeugen, ohne Zuthun des Erziehers beseitigt. Der Trotzige und Eigensinnige bleibt unbeachtet und mufs, durch seine geselligen Bedürfnisse gezwungen, wieder Eingang in den Kreis der Gespielen zu finden suchen; Eitelkeit und Einbildung werden durch Beschämung kuriert; die Selbstüberhebung findet ihren Meister; die Ungeschicklichkeit wird verspottet und infolgedessen durch Anstrengung und Aufmerksamkeit überwunden; der Träge wird durch die Lebendigkeit der Kameraden mit fortgerissen, der Schüchterne ermutigt, der Verweichlichte abgehärtet*).

Auf der andern Seite kann aber auch in dem geselligen Zusammenleben mit den Altersgenossen die Quelle für manche Fehler gefunden werden. Dahin gehören namentlich diejenigen, welche aus dem Übermafse und der falschen Richtung des Ehrgefühls, dem Ehrgeize, hervorgehen. Man sorge solchen Fehlern gegenüber dafür, dafs das Ehrgefühl würdige Objekte finde, dafs es sich auf Edles, Grofses und Gutes richte, dafs der Zögling nicht nur durch den Unterricht, sondern auch durch die Erfahrungen,

---

*) Vgl. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl., S. 221.

die er an andern macht, über den wahren Wert menschlicher Vorzüge aufgeklärt werde.

§ 68.

Die Erfahrungen, welche der Zögling in Beziehung auf sein Verhältnis zu den Menschen und in Beziehung auf den Wert der Dinge macht, sollen ihn befähigen zur richtigen Wahl zwischen dem, was er dulden, und dem, was er nicht dulden will, zwischen dem, was er haben, und dem, was er entbehren will, zwischen dem, was er thun, und dem, was er unterlassen will (§ 62). Aber die Wahl ist damit noch nicht beendet. Man kann nicht alles zugleich besitzen. Wer bestimmte Beschäftigungen treiben will, mufs gewisse Genüsse zum Opfer bringen, gewisse Anstrengungen dulden. Wer einen bestimmten Besitz erstrebt, mufs sich nicht nur manchen Genufs versagen, er mufs auch alles thun wollen, was ihn zur Erfüllung seines Wunsches führt; er mufs auf die Beschäftigungen verzichten, die ihn von dem Ziele seines Strebens abführen; er mufs ertragen, was sich auf dem Wege zu diesem Ziele nicht vermeiden läfst. Ein Wollen bedingt, eins verbietet das andere. Wenn der Zögling dies nicht von selbst findet, so mufs der Erzieher ihn darauf hinweisen und dafür sorgen, dafs er in seiner eigenen Erfahrung zu dieser Überzeugung gelange und sich der gewonnenen Überzeugung gemäfs in der Wahl zwischen dem verschiedenen Wollen entscheide. Damit er dies letztere vermöge, mufs er an Geduld im Handeln wie im Leiden gewöhnt werden, einem Besitze oder Genusse entsagen lernen und sich in Verfolgung gewisser Zwecke Thatkraft erwerben.

Zur Übung in der Geduld giebt das Leben teils ungesuchte Gelegenheit; teils mufs es erst absichtlich so eingerichtet werden, dafs es den Zögling vor Verweichlichung schütze und ihn im rechten Mafse abhärte, dafs es ihm einen angemessenen Wechsel zwischen Arbeit und Ruhe, zwischen Ernst und Heiterkeit bereite.

Der rechte Geist des Besitzes wird dadurch erzeugt werden, dafs man den Zögling zur Unterscheidung der Dinge anhält, auf deren Besitz er nicht verzichten soll, und derer, welche

er auch entbehren kann, dafs man ihn fühlen läfst, wie anders er die Entbehrung der einen und die der andern empfindet. Was er zu gering achtete, mufs er durch Entbehrung höher achten lernen; was er überschätzte, mufs in seinen Augen an Wert gegen anderes verlieren, wenn er jenes hat und ihm dieses entzogen wird. Von besonderer Wichtigkeit wird die Art und Weise sein, wie sich der Zögling zum Besitze des Geldes stellt, wie er es schätzt und wie er es benutzt, weil bei der Bedeutung, die das Geld für den menschlichen Verkehr, für die Beschaffung erlaubter und unerlaubter Genüsse hat, hiermit gar manche Charakterzüge, wie Habsucht, Gewinnsucht, Geiz und Verschwendung auf der einen, Sparsamkeit und Freigebigkeit auf der andern Seite, zusammenhängen.

Was endlich den Geist der Thätigkeit betrifft, so kommt es vor allem darauf an, die natürliche Geschäftigkeit der Kinder zu erhalten, ihr Stetigkeit und Ausdauer zu geben und sie gewissen Zwecken nutzbar zu machen. In diesem Sinne wird sich der Erzieher des Spieles annehmen, in welchem die Kinder aus freier Neigung bestimmte Zwecke, die sie oft mit grofsem Ernste behandeln, zu erreichen streben; er wird selbst mit ihnen spielen, um unvermerkt auf Art und Ziel der im Spiele sich äufsernden Thätigkeit Einflufs zu gewinnen. Vor allem aber wird er der kindlichen Thätigkeit möglichst bald ein weiteres Feld durch den Unterricht zu eröffnen suchen. Schon der erste Anschauungsunterricht kann dazu reiche Gelegenheit geben. Insofern die mit dem Unterrichte zusammenhängenden und ihm dienenden Arbeiten das Interesse für jenen beleben, bietet sich hier eine willkommene Gelegenheit, den Unterricht, welcher der Zucht so viele Dienste leistet, auch durch diese zu fördern.

Teils nach dem im Zöglinge lebendigen Interesse, teils nach dem Gelingen seiner Arbeiten, teils auch nach seinen Wünschen in Beziehung auf das, was er besitzen will, wird sich die Wahl richten, die er unter verschiedenen Thätigkeiten trifft. Sein Thun nimmt eine immer bestimmtere Richtung an; die Ausdauer, die Geduld und die Bereitwilligkeit, Anstrengungen zu ertragen,

wachsen; in dem mannigfaltigen Wollen, das den objektiven Teil des Charakters bildet, machen sich innerer Zusammenhang und feste Verhältnisse bemerklich; alles drängt zur Entscheidung für einen bestimmten Beruf, zu einem bestimmten Lebensplane hin. Ein so erwünschtes Ergebnis der gesamten Erziehung aber auch ein solcher Abschlufs ist, so darf derselbe doch nicht zu bald eintreten, nicht nur weil darunter die allgemeine Bildung leiden und weil dadurch die Vielseitigkeit des Interesses verkümmert werden würde, sondern insbesondere auch darum, weil ein auf blofse Erfahrung gegründeter Charakter, von dem allein wir jetzt reden, noch keinen sittlichen, auf der sittlichen Beurteilung und auf der innigen Verwebung dieses sittlichen Urteils mit dem vielseitigen Interesse beruhenden Charakter verbürgt. Dem Erzieher wird daher daran liegen, jenen Abschlufs zu verzögern, bis der Unterricht seinem Ziele näher gekommen und der Zögling in der sittlichen Beurteilung der Willensverhältnisse geübt ist, bis in ihm sittliche Grundsätze entstanden sind und die Herrschaft gewonnen haben. Er entzieht ihm daher die Gelegenheit zu gewissen einem späteren Alter vorzubehaltenden Erfahrungen und verhütet dadurch nicht nur die Wahl, sondern vielleicht auch das Entstehen damit zusammenhängender Wünsche; er weist ihm eine seinem jugendlichen Alter entsprechende untergeordnete Stellung an, bestimmt gewisse Grenzen, über welche hinaus die Freiheit seines Handelns nicht reichen darf, und stellt ihn so auf gewissen Gebieten noch unter die Gewalt der Regierung.

## § 69.

Das Ergebnis der Wahl ist die Aneignung eines bestimmten Wollens durch das Ich. Hierzu kommt es aber weder bei den Gemütserschütterungen, welche wir Affekte nennen, in denen der Mensch, wie man zu sagen pflegt, aufser sich oder nicht bei sich ist, noch auch in der Leidenschaft, d. h. bei Begierden, die so stark geworden sind, dafs sie das ganze Innere beherrschen. Im Affekte wie in der Leidenschaft ist ferner jedes objektive Urteil unmöglich, und es bildet sich daher unter ihrem Einflusse

eine auf falscher oder einseitiger Wertschätzung beruhende Rangordnung dessen, was Objekt des Wollens werden kann. Diejenige Klarheit und Ruhe des Gemütes, welche die notwendige Voraussetzung jedes ästhetischen und darum auch des moralischen Urteils ist (§ 44), geht verloren. Die Zucht wird daher den Zögling vor der Aufregung bewahren müssen, in welche das Gemüt durch Affekte und Leidenschaften versetzt wird.

Das, was den Affekt hervorruft, ist ein plötzlicher, überraschender Eindruck, der meist durch eine sinnliche Wahrnehmung, ein Geschehen aufser uns verursacht wird. Hierdurch wird das Gleichgewicht der Vorstellungen plötzlich und gewaltsam gestört. Damit verbinden sich gewisse leibliche Erscheinungen, durch welche wiederum die innere Aufregung verlängert wird, indem das frühere Gleichgewicht im Gemüte nicht eher zurückkehrt, als bis es im leiblichen Organismus wiederhergestellt ist.

Hieraus ergiebt sich für den Erzieher, welcher den Zögling vor dem Einflusse der Affekte möglichst schützen will, dafs er ihn in eine Beziehung zu Personen, welche, wie der Erzieher selbst es soll, sich die würdige Ruhe des nicht leicht zu störenden innern Friedens erworben haben, und in eine Lebenslage bringen mufs, in welcher erschütternde Ereignisse nicht zu erwarten sind, dafs er dem geistigen Innern des Zöglings durch den Unterricht eine möglichst feste Gestaltung zu geben bestrebt sein mufs, bei welcher Fassung und Ruhe nicht so leicht verloren werden können, und dafs er den körperlichen Organismus seines Zöglings kräftigen mufs, damit dieser imstande sei, den aus dem Innern kommenden Erschütterungen zu widerstehen oder das Gleichgewicht, welches er verloren hat, möglichst bald wiederherzustellen. Dafs der Erzieher bei diesen Bemühungen eine Grenze des Gelingens in der individuellen Beschaffenheit, insbesondere auch im Temperamente des Zöglings sowie in den äufsern Verhältnissen, unter welchen die Erziehung erfolgt, finden wird, bedarf kaum einer Erwähnung.

Streng zu scheiden von den Affekten sind die Leidenschaften. Die Leidenschaft ist, wie oben angegeben wurde, eine herrschend gewordene Begierde, und da jede Begierde an einer Vorstellungsmasse haftet, so setzt die Leidenschaft eine Vorstellungsmasse voraus, die so mächtig ist, dafs sich ihr alle andern unterordnen. Die Befriedigung des mit ihr zusammenhängenden Begehrens erscheint als Zweck, die jedes andern Begehrens als Mittel. Zu Leidenschaften werden leicht namentlich diejenigen Begierden, welche sich aus sog. natürlichen Trieben oder aus solchen Neigungen entwickeln, die durch Gewohnheit zur andern Natur geworden sind. Derartige Begierden gehen in Leidenschaften über teils durch häufige Befriedigung, teils dadurch, dafs ihnen die Befriedigung erschwert oder versagt wird. Es kann nicht geleugnet werden, dafs, wenn der Gegenstand der zur Leidenschaft gesteigerten Begierde ein edler ist, die Leidenschaft auch Grofses und Edles zu schaffen vermag; aber selbst dann kann sie auch schädlich werden, da sie die Sache, welcher sie dient, nicht in das richtige Verhältnis zu andern Zielen des menschlichen Strebens setzt und darum leicht auch in Kollision mit Forderungen der Sittlichkeit gerät. Unter allen Umständen mufs daher, wie gesagt, die Verhütung der Leidenschaft eine unerläfsliche Aufgabe der Zucht bleiben.

Was diese zu solchem Behufe zu thun hat, ergiebt sich unmittelbar aus dem eben über die Entstehung der Leidenschaften Gesagten. Vor allem wird sie sich auch hier wieder auf den Unterricht stützen müssen, insofern derselbe ein vielseitiges, und zwar ein harmonisch vielseitiges Interesse zu erregen hat (§ 12). Je vollkommner der Unterricht diesen Zweck erreicht, desto weniger wird es einer bestimmten Vorstellungsmasse gelingen, ein ihr nicht zukommendes Übergewicht zu erlangen, desto fester wird im gesamten Gedankenkreise der Zusammenhang und das rechte Gleichgewicht der ihn zusammensetzenden Vorstellungsmassen begründet sein. Der Zucht wird es obliegen, dafür zu sorgen, dafs die Gelegenheit zu Erfahrung und Umgang, welche dem Zöglinge geboten ist, jenes Gleichgewicht nicht aufhebt und

jenen Zusammenhang nicht lockert. Sie wird sorgfältig beachten, ob sich bei dem Zöglinge gewisse Vorstellungskreise ungebührlich vordrängen, und, wenn sie dies wahrnimmt, ihrerseits das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen suchen. Hierzu dienen ablenkende Beschäftigungen, z. B. das Erlernen einer schönen Kunst, oder Thätigkeiten, die, wie Pflanzen- oder Muschelsammeln (gegen das Schmetterlings-, Käfer- und Eiersammeln sprechen sittliche Gründe), mit irgend einem durch den Unterricht erzeugten Interesse in Verbindung stehen oder, wie Papparbeiten, Holzschnitzereien, Gartenarbeiten, nicht nur dem Unterrichte, sondern auch dem Familienleben förderlich werden können und zugleich dem natürlichen Bewegungstriebe Befriedigung gewähren. Die Zucht wird, um das drohende Übel sicher zu erkennen, den Zögling da beobachten, wo er sich am unbefangensten gehen läfst, im Spiele. Häufige Wiederholung desselben Spieles und Streben nach einer gewissen Virtuosität in demselben erregen Bedenken. Ganz besonders aber mufs jedes Handeln abgeschnitten werden, das nichts, was aufserhalb des Weges zum vorgesteckten Ziele liegt, beachtet und alles im Wege Hinderliche rücksichtslos zu beseitigen sucht. Die aus natürlichen Trieben, namentlich die aus dem Nahrungs- und dem Bewegungstriebe hervorgehenden Begierden müssen eine mäfsige, sittlich erlaubte Befriedigung finden, und wenn sie diese gefunden haben, ist jede weitere Befriedigung auf das entschiedenste zu versagen. Auch die Regierung also mufs der Zucht zu Hülfe kommen. Was die Begierde immer wieder reizt, mufs dem Zöglinge entrückt werden. Die Lebenseinrichtungen müssen derart sein, dafs der Zögling an möglichst wenige Bedürfnisse gewöhnt wird; sie müssen in ihm nicht Begierden wecken oder stärken, sondern ihn abhärten und in den Tugenden der Mäfsigkeit und Enthaltsamkeit üben.

Leidenschaften zu heilen, ist weit schwerer, als sie zu verhüten, besonders dann, wenn sie bereits auf den Körper so eingewirkt haben, dafs die Begierden, die ursprünglich im Geiste entstanden, nun auch durch körperliche Reize hervorgerufen werden. Hier bedarf es häufig der Hülfe des Arztes. Oft werden es

nur mächtig in das Leben des Zöglings eingreifende Ereignisse oder ein Freundschaftsverhältnis von ungeahnter Tiefe oder Wissenschaft oder Kunst oder Religion vermögen, die bisher das Gemüt beherrschenden Vorstellungsmassen dauernd zu unterdrücken und ein neues geistiges Leben zu begründen (vgl. § 62).

§ 70.

Wir sahen in § 65, dafs der Zögling dazu angeleitet werden müsse, zwischen dem mannigfaltigen sich in ihm regenden Wollen überhaupt zu wählen, sodann aber auch richtig, d. h. nach richtigen Gesichtspunkten, zu wählen. Wir haben noch über den zweiten Punkt zu sprechen.

Die Wahl kann nach den Rücksichten des Genusses, des Zweckmäfsigen oder des Sittlichen geschehen (vgl. § 61); dem Zwecke der Erziehung entspricht allein diejenige Wahl, welche die Rücksicht der Sittlichkeit nicht nur nicht vernachlässigt, sondern sie vielmehr über alle andern stellt. Der Zögling mufs die Fähigkeit und das Bedürfnis haben, jedes in ihm sich regende Begehren der sittlichen Beurteilung zu unterziehen*). Beides, Fähigkeit und Bedürfnis, dem Zöglinge zu geben vermag der Erzieher nicht ohne den Unterricht. Die Aufgabe, um deren Lösung es sich hier handelt, wird zu allererst dem Religionsunterricht gestellt. Hoffnung auf Gelingen hat er aber nur dann, wenn er in innigem Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte steht (§ 26 und § 32). Der gesamte Unterricht bildet das Gedankenganze und mufs die Herrschaft über dieses Ganze dem religiös sittlichen Gedankenkreise sichern. Alles dies ergiebt sich unmittelbar aus der Lehre vom Unterrichte. Der Zucht bleibt die Pflicht, den Zögling zur unparteiischen, richtigen und gründlichen Beurteilung seines eigenen Wollens anzuhalten und jede falsche, oberflächliche Beurteilung abzuschneiden oder zu berichtigen. Die sittlichen Ideen, in deren Dienst das Wollen gestellt werden soll, die Ideen des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der innern Frei-

*) Über die Frage, wie der Wille dem sittlichen Urteile gehorsam werde, vgl. W. Rein, Pädagogische Studien I (2. Aufl. Eisenach 1875) S. 40.

heit*), müssen der Mafsstab sein, welchen der Zögling an jedes eigene Wollen anlegt; ob sein Wollen mit ihnen übereinstimmt oder ihnen widerspricht, dafür mufs er ein feines, sicheres Gefühl gewinnen.

Das Wohlgefallen an dem der Idee des Rechts zu Grunde liegenden Willensverhältnisse beruht darauf, dafs dieses Verhältnis, wie die Auflösung einer Disharmonie, ein mifsfallendes Willensverhältnis, den Streit, aufhebt. Das Gefühl, dafs der Streit etwas Mifsfälliges sei, mufs daher im Zöglinge unter allen Umständen wach erhalten werden, weil aus ihm allein das Streben hervorgeht, sich unter die Idee des Rechts zu stellen. Diese Bemerkung hat zunächst Anwendung auf das Gebiet des Mein und Dein. Auch das Kleinste, auch das herrenlos Erscheinende darf der Zögling nicht willkürlich als Eigentum betrachten; was ihm zu bestimmtem Zwecke und zu einer bestimmten Art des Gebrauches gegeben wurde, darf er nur zu diesem Zwecke und in dieser Art gebrauchen; was ihm leihweise überlassen wurde, soll er als fremdes Eigentum schonen; was er mit andern zugleich zu benutzen hat, darüber darf er nicht ohne Rücksicht auf sie schalten und walten. Die Idee des Rechts ist es auch, welche die Heilighaltung der Gesetze, der Sitten und Gebräuche sowie der gegebenen Versprechungen fordert. Selbst ein leichtfertig und unverständig gegebenes Versprechen darf nicht ohne weiteres als nicht gegeben betrachtet werden; die daraus hervorgehenden Verlegenheiten mögen den Kindern, wo es angeht, nicht erspart werden; der Verständige freilich — und darauf mache man sie auch aufmerksam — wird ein solches Versprechen nicht annehmen. Die Erweckung eines gesetzlichen Sinnes ist der Jugend um so nötiger, je leichter sie geneigt ist, nicht ihr Verhalten gegen das Gesetz, sondern das Gesetz selbst einer Kritik zu unterwerfen; das Gesetz mufs ihr von früh auf als ein unantastbares,

---

*) Eine Entwickelung der sittlichen Ideen, bei welcher dieselben in einer andern Reihenfolge auftreten würden, und der Beweis ihrer Vollständigkeit gehört in die Ethik. Vgl. die § 5 angeführten Schriften.

als ein ohne Strafe nie zu verletzendes Heiligtum jeder menschlichen Gesellschaft hingestellt werden. Mit der Entscheidung darüber, wer in einem bestimmten Falle nach dem Gesetze, dem geschriebenen oder ungeschriebenen, recht habe, mufs jeder Streit beendigt sein.

Die Idee der Billigkeit oder der vergeltenden Gerechtigkeit hat das mit der des Rechts gemein, dafs sie sich auf ein Willensverhältnis bezieht, welches nicht an und für sich gefällt, sondern nur insofern es ein anderes, mifsfallendes aufhebt. Das letztere besteht darin, dafs das Gleichgewicht zweier Willenssphären durch absichtliches Wohl- und Wehethun gestört wird. Ihm gegenüber gefällt die Wiederherstellung des gestörten Gleichgewichts, die Erwiderung des empfangenen Wohls oder Wehes, die angemessene Vergeltung. Die Zucht hat dahin zu wirken, dafs der Zögling einerseits absichtliche Störung jenes Gleichgewichts vermeide, anderseits aber auch die geschehene Störung auszugleichen bemüht sei. Er soll ein Gefühl des Abscheus haben, wenn er sieht, wie der Starke den Schwachen, der sich gegen ihn nicht wehren kann, angreift, oder wie Ungebührliches geduldig ertragen wird. Er soll Täuschung des Vertrauens, ungerechte Verteilung von Lohn und Strafe hassen; aber er soll sich nicht anmafsen, selbst Lohn und Strafe auszuteilen und damit die ihm gezogene Rechtsgrenze zu überschreiten. Die verdienten Strafen soll er ohne Murren hinnehmen, Vertrauen mit Wahrheit und Treue lohnen, Gefälligkeiten gern erwidern, das Verdienst freudig anerkennen, Wohlthaten mit Dankbarkeit vergelten; auch die Tugenden des Patriotismus und der Pietät gehören hierher. Das sittliche Gefühl des Zöglings selbst nur scheinbar durch ungerechte Verteilung von Strafe, durch Parteilichkeit zu verletzen, mufs sich der Erzieher ängstlich hüten; aber er darf auch nicht vergessen, dafs die äufsere Gleichheit oft zur gröfsten Ungerechtigkeit führt.

Während es sich bei den beiden Ideen des Rechts und der Billigkeit um zwei wirkliche Willen handelt, die bei jener mittelbar, bei dieser unmittelbar in ein Verhältnis zu einander treten,

ist die Voraussetzung für die Idee des Wohlwollens ein vorgestelltes fremdes Wollen, das in dem Vorstellenden ein wirkliches Wollen hervorruft. Stimmt dies wirkliche Wollen mit dem vorgestellten überein, strebt es mit ihm nach demselben Ziele, so entspricht es der Idee des Wohlwollens, der selbstlosen, auf keinem fremden Zwecke beruhenden Liebe. Neid, Mifsgunst, Schadenfreude, Hafs und vor allem Egoismus sind ihr Gegenteil. Den Zögling dahin zu bringen, dafs er diese letztgenannten, der Liebe widersprechenden Gesinnungen verabscheue, wird nicht nur durch Hinweisung auf abschreckende Beispiele, sondern auch dadurch gelingen, dafs man ihn die Folgen empfinden läfst, die er sich selbst im Umgange mit seinen Genossen durch Bethätigung solcher Gesinnungen zuzieht. Aber ein reines Wohlwollen würde weder hierdurch, noch auch dadurch erzeugt werden, dafs man die Kinder erfahren liefse, wie sich der Verkehr mit andern leichter und angenehmer gestalte, wenn man nicht auf seinem Rechte bestehe und nicht blofs jedem das ihm Gebührende gebe, wenn man die Ursache des Streites beseitige, anstatt ihn zu schlichten, noch auch dadurch, dafs man durch Liebe Gegenliebe zu erwecken suchte. Für die Idee des Wohlwollens zu wirken, wird mehr dem Unterrichte vorbehalten bleiben, der immer und immer wieder auf die Liebe als das Höchste hinzeigen und Persönlichkeiten, in denen sich der Geist der selbstlosen Liebe mächtig erweist, vorführen mufs. Der Zucht wird hier nur die Kraft des Beispiels zu Gebote stehen; das Bild eines nur aus Liebe thätigen und opferbereiten Erziehers wird das Herz der Jugend für die Idee des Wohlwollens am sichersten erwärmen.

Die beiden Ideen der Vollkommenheit und der innern Freiheit unterscheiden sich von den bisher besprochenen dadurch, dafs sie für sich allein nicht notwendig zu einem sittlichen Wollen führen. Nach der Idee der Vollkommenheit gefällt der starke Wille neben dem schwachen, die Idee der innern Freiheit verlangt die Übereinstimmung des Wollens mit der Einsicht. Aber auch der starke Wille kann unsittlich sein, und

wenn die Einsicht irrt in dem, was sie für recht und gut hält, so wird auch der mit ihr harmonierende Wille eine falsche Richtung nehmen. Beide Ideen beziehen sich gewissermaſsen auf die Form der Sittlichkeit, während die drei übrigen ihren Inhalt bestimmen. Darauf, daſs sich der Wille unter die Idee der Vollkommenheit stellt, beruht die Energie des sittlichen Charakters; dadurch, daſs er der Idee der inneren Freiheit entspricht, daſs das wollende und sittlich urteilende Subjekt ein und dasselbe sind, verleiht der sittliche Charakter überhaupt erst der Persönlichkeit des Wollenden einen Wert.

Die Zucht darf den Streit nicht dulden, weil er der Idee des Rechts widerspricht; aber sie wird im Hinblick auf die Idee der Vollkommenheit den Wettstreit der Körper- wie der Geisteskräfte als ein Mittel ansehen, durch welches das Wollen an Stärke gewinnt. Sie wird den Körper durch gymnastische Übungen stählen, damit der Wille mit seinem Organe erstarke; sie wird dem Strebenden nicht alle Hindernisse aus dem Wege räumen, sondern dafür sorgen, daſs er so viel Schwierigkeiten finde, wie er bei Anstrengung aller seiner Kräfte zu überwinden vermag; sie wird den Zögling zur Vergleichung dessen veranlassen, was er geleistet hat, mit dem, was andere geleistet haben, um ihn entweder zu gröſserer Energie zu treiben, oder, indem sie ihm seine Kraft zeigt, mit immer neuem Mute zu erfüllen.

Was die Idee der innern Freiheit anlangt, so wird die Zucht ein Handeln nach bester Einsicht, auch wenn es dem strengen sittlichen Urteile noch nicht entspricht, doch wegen seiner Überzeugungstreue anerkennen, ohne den Tadel zu verschweigen, der die falsche Einsicht trifft. Sie wird aber auch den Zögling erst dann seiner eigenen Überzeugung überlassen, wenn sie Vertrauen zu seiner Einsicht gewonnen hat. Wo dies Vertrauen noch nicht begründet ist, da wird der Erzieher dem Zöglinge zu einem richtigen Urteile über sein mögliches Wollen dadurch zu verhelfen suchen, daſs er ihn zur Darlegung der einfachen Willensverhältnisse, auf die es ankommt, und zu ihrer Beurteilung nach Maſsgabe der sittlichen Ideen veranlaſst. Da-

bei ist zweierlei hervorzuheben: jedes Willensverhältnis mufs einer Prüfung nach sämtlichen Ideen unterzogen und der Zögling zur offenen, wahren Äufserung seiner Gedanken angehalten werden.

In ersterer Beziehung kann das Urteil verschieden ausfallen nach verschiedenen Ideen, und hier ist dann darauf hinzuweisen, dafs das Wohlwollen höher steht als Recht und Billigkeit, dafs das Recht zwar unter diesen dreien die niedrigste Stelle einnimmt, die Forderung der Rechtsidee aber nie ohne die Zustimmung des Berechtigten unerfüllt bleiben darf, dafs es der Liebe nur dann zusteht, über die Ideen der Billigkeit und des Rechts zu triumphieren, wenn sie mehr giebt, als das, was jedem gebührt und was ihm rechtlich zukommt, und dafs die Ideen der Vollkommenheit und der innern Freiheit insofern als die höchsten aller Ideen betrachtet werden müssen, als ein kräftiges Wollen und ein Wollen nach eigener Überzeugung unter allen Umständen vom sittlichen Charakter untrennbar sind.

Die Wahrheit, die zweite Voraussetzung für die richtige Beurteilung seines Wollens, mufs der Zögling nicht nur gegen den Erzieher, sondern auch gegen sich selbst üben. Die Lüge ist nicht nur an sich unsittlich und zwar allen sittlichen Ideen zuwider*), sondern auch, weil sie jede sittliche Bildung, insonderheit auch die sittliche Selbstbildung unmöglich macht, der gröfste Feind der Sittlichkeit und darum vom Erzieher mit aller Kraft zu bekämpfen. Was Lüge ist, werde ungeschminkt als solche bezeichnet; auch in äufseren Formen dulde man keinen lügnerischen Schein. Man zeige den Kindern nicht eher Mifstrauen gegen ihre Wahrheitsliebe, als bis sie das Vertrauen verscherzt haben; man gehe aber ihren Äufserungen, wenn sich irgend ein Zweifel regt, auf den Grund, um ihnen nicht als leichtgläubig zu erscheinen, und zeige ihnen, dafs man es auch bei gleichgültigen Dingen mit der Wahrheit nicht leicht nehme. Dafs die Lüge durch die Furcht erzeugt, ihr aber durch Autorität und

*) Vgl. G. Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften S. 466 ff.

Liebe vorgebeugt wird, ist schon früher (§ 54) erwähnt worden. Heranwachsenden Knaben wird die Lüge namentlich wegen ihres Widerspruchs mit der Idee der Vollkommenheit verabscheuungswert; dafs sie ein Symptom der Feigheit sei, leuchtet ihnen gewöhnlich am leichtesten ein*).

§ 71.

Das Gedächtnis des Willens (§ 61) bedingt unter ähnlichen Umständen ein ähnliches Wollen, und hierauf beruht, wie wir sahen, die Bildung der praktischen Grundsätze. Die Neigung zur Aufstellung von Regeln zeigt sich schon in den Spielen der Kinder wie in den vielen Vorsätzen, die sie fassen. Aber jene Spielregeln werden oft genug durch neue verdrängt, die Vorsätze werden vergessen. Erst in späteren Jahren entwickelt sich eine gewisse Festigkeit; die Vorsätze gewinnen eine gröfsere Allgemeinheit, sie sollen selbst gegen Hindernisse zur Geltung gebracht werden, sie werden zu praktischen Grundsätzen. Und nun kommt es für den Erzieher darauf an, dafs sich keine falschen Grundsätze bilden und dafs die sich bildenden richtigen Grundsätze kräftig genug sind, um auf jedes spätere Wollen bestimmend einwirken zu können.

Die Bildung der praktischen Grundsätze hängt von dem vorangegangenen Wollen ab. Auch ein früheres, aus falscher sittlicher Beurteilung hervorgegangenes Wollen wird daher der Erzieher, sobald es zu seiner Kenntnis kommt, einer nachträglichen Besprechung unterwerfen und so eine richtige Erkenntnis dessen, was hätte geschehen sollen, herbeiführen; er wird, wo möglich, nach erlangter richtiger Einsicht den Zögling nötigen, unter ähnlichen Umständen noch einmal zu handeln und es nun besser als damals zu machen.

Falsche Grundsätze, die sich der Zögling gebildet hat, müssen, sobald er sie ausspricht oder durch sein Handeln kundgiebt, beseitigt werden. Dies geschieht entweder durch Belehrung oder dadurch, dafs man den Zögling in Lagen versetzt, in denen er

*) Vgl. über die Erziehung zur Wahrheit A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts I § 127.

sich zum Handeln entschliefsen, zugleich aber die Unrichtigkeit der von ihm aufgestellten Grundsätze erkennen mufs. Gelingt es nicht, ihn von der Unrichtigkeit seiner Grundsätze zu überzeugen, so bleibt nichts übrig, als den Versuch später, wenn der Unterricht die Kenntnisse erweitert und die Einsicht vertieft hat, zu wiederholen, ihn bis dahin aber durch die Mittel der Regierung von einem Handeln nach seinen eignen, falschen Grundsätzen ab- und zu einem solchen nach den Grundsätzen des Erziehers anzuhalten.

Grundsätze haben nur dann einen Wert, wenn sie befolgt werden. Wie schwer dies häufig genug ist, das weifs jeder, der den Kampf kennen gelernt hat, den es so oft kostet, seine Grundsätze zur Geltung zu bringen. Auch der Jugend mufs es fühlbar gemacht werden, dafs es leichter ist, Grundsätze aufzustellen, als nach ihnen zu handeln. Die Schwierigkeit jenes Kampfes mahnt den Erzieher, dafür zu sorgen, dafs der Zögling da, wo es sich um die Aufrechthaltung der richtigen Grundsätze handelt, gewappnet sei, um ihnen zum Siege zu verhelfen. Solange ihm der Erzieher zur Seite steht, wird dieser die Stimme des Gewissens unterstützen, jene Grundsätze, wenn sie im Bewufstsein sinken wollen, emporheben und sie dadurch zum Kampfe gegen das ihnen Widerstrebende stärken. Gelingt es auf solche Weise, den Zögling zur Befolgung eines seiner Grundsätze zu bringen und ein Wollen in ihm zu erzeugen, welches jenem Grundsatze entspricht, so wird durch dieses Wollen das allgemeine Wollen, welches sich in jenem Grundsatze ausspricht, gekräftigt werden. Wie man auf irgend einem Wissensgebiete eine Regel dadurch immer fester einprägt und ihre richtige Anwendung immer mehr sichert, dafs man zu ihrer Anwendung in den verschiedenartigsten und selbst in schwierigen Fällen Gelegenheit giebt, so wird die Zucht den Zögling veranlassen, nach den von ihm bereits gewonnenen Grundsätzen immer und immer wieder und unter mannigfach erschwerenden Umständen zu handeln. Sie wird dadurch den Grund legen zu einem festen, starken Charakter.

Der sittliche Charakter beruht aber nicht allein darin, dafs der Mensch sittliche Grundsätze hat und befolgt; dieselben dürfen nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern müssen in ein System oder vielmehr in eine bestimmte Rangordnung gebracht werden, an deren Spitze sich der Grundsatz findet, in allen Fällen stets das zu thun, was das Sittengesetz vorschreibt, stets der Stimme des Gewissens zu folgen (§ 61). Eine Rangordnung der Grundsätze bildet sich dadurch, dafs in denjenigen Fällen, in welchen verschiedene Grundsätze kollidieren, eine Wahl erfolgt, der ebenso wie der Wahl unter dem mannigfachen Einzelwollen eine Überlegung vorausgeht. Aber das System der Grundsätze würde, wenn es sich auf diese Weise gleichsam gelegentlich bilden sollte, während der Erziehung nur sehr unvollkommen ausfallen und darum im Gewirre des Lebens und unter dem Einflusse ethischer Irrlehren sehr bald erschüttert sein. Deshalb hat die Zucht an diesem ihren Endpunkte wiederum den Unterricht zu Hülfe zu nehmen, damit sie durch ihn die sittlichen Grundsätze unter sich und mit der gesamten durch Erfahrung, Umgang und Unterricht gewonnenen Erkenntnis in einen innern Zusammenhang bringe und in dem Zöglinge das Streben errege, sich über diesen innern Zusammenhang klar zu werden. Bei solchem Streben werden der unlöslichen Widersprüche und Schwierigkeiten genug sich darbieten; auf sie wird der Erzieher um so nachdrücklicher hinweisen, als sie ihm Gelegenheit geben, den Blick des Zöglings dahin zu lenken, wo er die einzige seinen innern Frieden bedingende Lösung findet, und so dem sittlichen Streben die religiöse Weihe zu geben. Der Widerspruch zwischen dem Ideale, zu welchem das Denken über die sittliche Gesamtaufgabe führt, und den Schranken, welche auf der menschlichen Schwäche im allgemeinen und auf der Individualität im besondern beruhen, leitet zu der Demut, die nur im Vertrauen zu Gott den Mut zum Streben nach dem Ideale findet, und läfst nur in Gott das Ideal der Sittlichkeit verwirklicht sehen und somit im Streben nach Gottähnlichkeit

und in dem nach sitttlicher Vollkommenheit ein und dasselbe Streben erkennen.

§ 72.

Indem wir das Verfahren der Zucht darzustellen versuchten, ist es uns vor allem klar geworden, dafs Zucht ohne Unterricht unmöglich ist und dafs der Unterricht der Zucht nicht nur voraus-, sondern auch stets zur Seite gehen mufs. Auch die Regierung kann der Mitwirkung des Unterrichts nicht entbehren; aber er kommt für sie nicht in Betracht als die das Innere des Zöglings gestaltende und umgestaltende Thätigkeit, sondern nur als eine dem Entstehen und der Herrschaft der Begierden entgegenwirkende Beschäftigung.

Ebenso sind die der Zucht an sich zu Gebote stehenden Mafsregeln im wesentlichen nur solche, die gleichzeitig von der Regierung benutzt werden. Körperliche Kräftigung und die mafsvolle und sittlich zulässige Befriedigung der Naturtriebe, eine bestimmte regelmäfsige und einfache Lebensordnung und eine passende Umgebung sind Mittel der Zucht wie der Regierung; Liebe und Autorität, Aufsicht, Tadel und Strafe sind hier wie dort unentbehrlich. Aber der Sinn und der Geist, in dem sie die Zucht anwendet, ist ein anderer als bei der Regierung. Wenigstens über die zuletzt genannten Zuchtmittel dürften noch einige Bemerkungen hierher gehören.

Soll im Sinne der Regierung die Liebe den Zögling dazu führen, dafs er im Streben nach Einheit mit dem Fühlen und Wollen des Erziehers seinen eignen Willen dem des letzteren anpafst, und die Autorität ihn nötigen, dem Stärkeren nachzugeben, so beruht im Sinne der Zucht die Wirkung der Liebe darauf, dafs jedes Zeichen des Beifalls oder Mifsfallens, jede Mahnung, jede versagte Erlaubnis, ja selbst jede Strafe als eine Äufserung der Liebe aufgefafst wird und daher um so tiefer eindringt in das Innere, während die Autorität den Zwecken der Zucht dadurch dient, dafs sie den Glauben an die unumstöfsliche Richtigkeit des eigenen Urteils erschüttert oder stärkt.

Kommt es bei der Aufsicht, welche von der Regierung ge-

übt wird, darauf an, die Legalität des Handelns zu beobachten, so hat die von der Zucht geübte Aufsicht den Zweck, im Treiben und Thun des Zöglings seine Gesinnung zu erkennen, um zu erfahren, was in ihm zu befestigen und was in ihm zu ändern ist.

Die Strafe der Regierung will abschrecken, die der Zucht dient der moralischen Bildung, und zwar in mehrfacher Beziehung. Zunächst will die strafende Zucht auf nachdrückliche Weise der Unzufriedenheit des Erziehers einen Ausdruck verleihen. Wo die Empfindung für den mifsbilligenden Blick, für ein mahnendes Wort, für den scharf ausgesprochenen Tadel verloren gegangen ist, da soll eine positive Strafe zur Einkehr in sich selbst, zum Aufraffen aller Kraft Anlafs geben. Ferner soll die Strafe der Zucht als sog. pädagogische Strafe die natürlichen Folgen des falschen Thuns oder Lassens nachahmen (§ 65). Endlich soll sie dem sittlichen Gefühl dadurch gerecht werden, dafs sie den Zögling unter die Herrschaft der Idee der vergeltenden Gerechtigkeit stellt. Der Strafe der Zucht mufs nicht, wie der Regierungsstrafe, ein Gebot oder Verbot vorausgehen, weil es sich bei der Zucht immer um die Befolgung des Sittengesetzes, um den Gehorsam gegen die Stimme des eigenen Gewissens handelt*).

Während die Regierung die Belohnungen ausschliefst (§ 57), ergiebt sich aus dem eben Gesagten, dafs die Strafe als Mittel der Zucht einer Ergänzung durch die Belohnung bedarf. Wie die Strafe zum Insichgehen und zur Besinnung treiben soll, so soll unter Umständen die Zustimmung des Erziehers, sein Beifall, sein Lob, ein Beweis seines Vertrauens, vielleicht auch ein unerwartetes kleines Geschenk dem Zöglinge Freudigkeit, Kraft und Ermutigung zum ferneren Festhalten am Rechten geben. Wie die Strafe die Folgen des falschen Thuns nachahmt, so soll die Belohnung die Folgen des Rechtthuns versinnlichen. Und was endlich die Idee der vergeltenden Gerechtigkeit betrifft, so verlangt dieselbe ebenso Lohn fürs Wohl-, wie Strafe fürs Wehethun. Der Umstand, dafs der Lohn im Sinne der Regierung

---

*) Vgl. T. Ziller, Allgemeine Pädagogik (Ausgabe von K. Just) S. 425.

schädlich wirkt, von der Zucht aber unter gewissen Bedingungen gefordert wird, weist wieder darauf hin, wie nötig es ist, beide erziehende Thätigkeiten wohl getrennt voneinander zu halten und die eindringende, überzeugende, sich liebevoll hingebende Sprache der Zucht von der kurzen, bestimmten, ja mitunter scharfen und schroffen Sprache der Regierung sorgsam zu unterscheiden. Eine Belohnung wird auch selbst in ihrer leichtesten Form, beim blofsen Ausdrucke der Billigung, nie so erteilt werden dürfen, dafs sie dem Zöglinge als ein Zweck erscheinen könnte, für welchen das Rechtthun das Mittel wäre. Die Zucht mufs den Zögling erkennen lassen, dafs nicht das Handeln an sich, sondern die Gesinnung, aus der es hervorgeht, dasjenige ist, was Strafe oder Lohn nach sich zieht. Beide, Lohn und Strafe, werden nur so lange einen wirksamen Einflufs auf das Innere des Zöglings ausüben, als die Empfindung für sie da ist. Um dem Zögling diese Empfindung für beide Zuchtmittel möglichst lange zu erhalten und um dieselben nicht zu Motiven seines Handelns werden zu lassen, das ja die Verwirklichung seines mit der eigenen Einsicht übereinstimmenden Wollens sein soll, ist es notwendig, sparsam und mafsvoll im Strafen wie im Belohnen, im Tadeln wie im Loben zu sein.

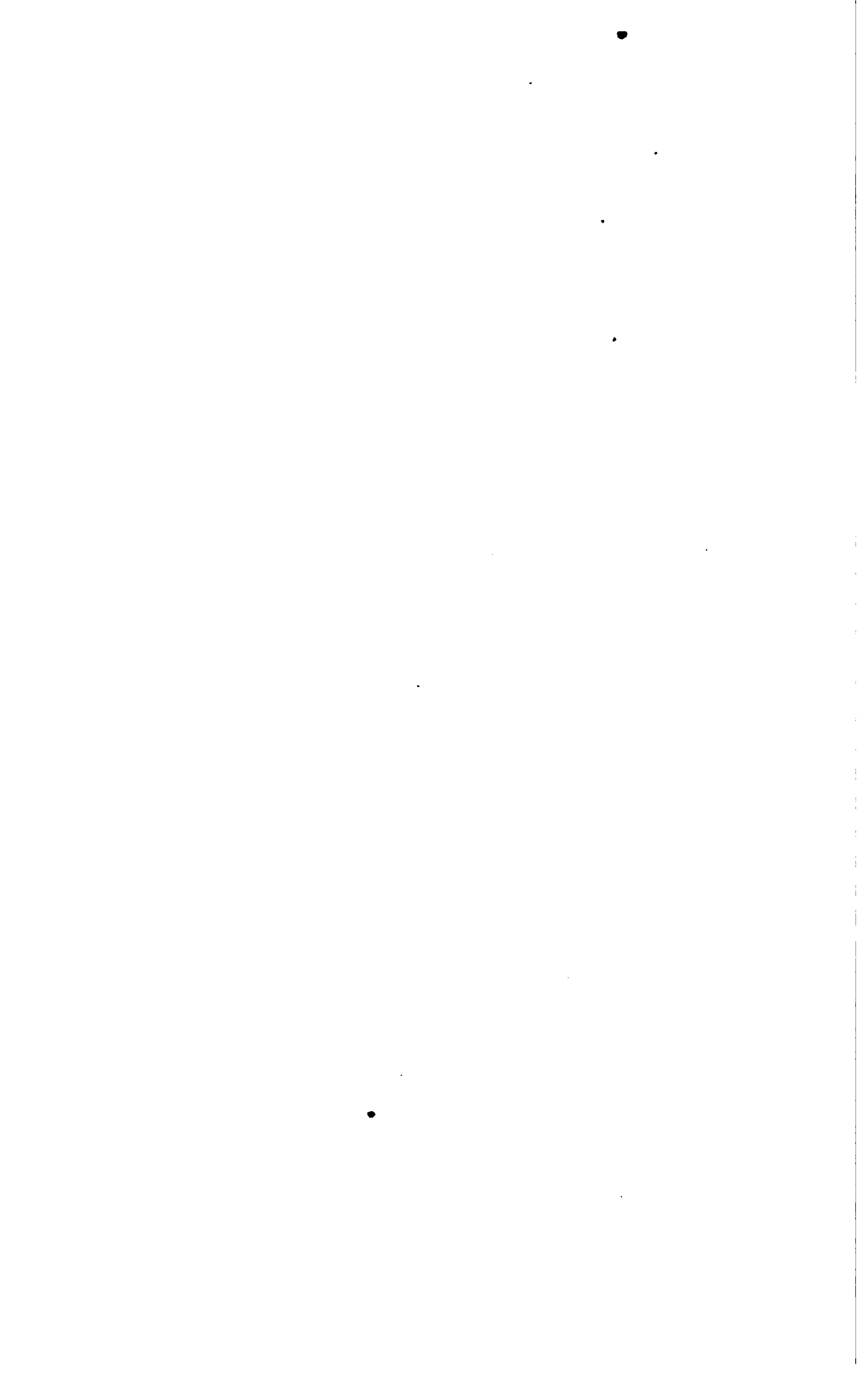
Ist der Zeitpunkt da, in welchem sich der Zögling unempfindlich zeigt gegen die Zucht überhaupt, läfst er den Erzieher reden, ohne an seiner Meinung etwas zu ändern, setzt er seinen Willen trotz aller Mahnungen und Strafen durch, giebt er zu erkennen, dafs er unter allen Umständen nicht mehr erzogen sein wolle, sondern nunmehr sich selbst zu erziehen fest entschlossen sei, so ist das Ende der Zucht erreicht; nur ein gelegentliches Eingreifen ist allenfalls noch möglich; dem Erzieher bleibt im wesentlichen nur noch die Einwirkung durch den Unterricht, für welchen die Bildsamkeit in den meisten Fällen länger dauert als für die Zucht.

---



## ZWEITE ABTEILUNG.

# SPEZIELLE PÄDAGOGIK.



## 1. Kapitel.

### Allgemeine Übersicht.

§ 73.

Nach § 7 hat die spezielle Pädagogik diejenigen Modifikationen zu besprechen, denen die Grundsätze der allgemeinen Pädagogik mit Rücksicht teils auf die Hauptunterschiede in der Individualität der Zöglinge, teils auf die das Geschäft der Erziehung Vollbringenden zu unterwerfen sind.

Alles, was in der Individualität dem allgemeinen Erziehungszwecke nicht widerspricht, soll dem Zöglinge erhalten bleiben und dem Ideale, welches dem Erzieher für den einzelnen Zögling vorschwebt, die individuelle Gestalt verleihen, ohne welche seine Verwirklichung gar nicht erstrebt werden kann. Was dagegen dem allgemeinen Erziehungszwecke widerspricht, soll, soweit dies geschehen kann, umgestaltet werden; soweit es sich aber dem ändernden Einflusse der Erziehung entzieht, kann diese nur die Aufgabe haben, es durch Kräftigung des ihm Entgegenstehenden möglichst ohnmächtig zu machen und seines bestimmenden Einflusses auf das Innere zu berauben. Allein nicht alles gestattet eine solche Zurückdrängung, und was sich nur zurückdrängen, aber nicht vernichten läfst, kann unter ihm günstigen Umständen immer wieder mit erneuter und vergröfserter Kraft hervorbrechen. Der Erzieher mufs daher Schranken anerkennen, durch die er sich genötigt sehen wird, sein Ziel niedriger zu stecken und auf die Erfüllung gewisser Forderungen, welche die allgemeine Pädagogik an ihn stellt, zu verzichten; aber er mufs sich auch hüten, etwas eher als unerreichbar anzusehen, als bis er es durch wohl über-

legte und wiederholt ausgeführte ernstliche Versuche als solches erkannt hat.

Die geistige Individualität des Zöglings (denn nur diese kann für den Erzieher, der nach § 1 das geistige Innere des Zöglings bilden soll, ein unmittelbares Interesse haben) umfafst teils Angeborenes, teils Erworbenes. Ein genaueres Eingehen auf dieses Kapitel gehört nicht in die Pädagogik, sondern in die Psychologie*). Hier müssen jedoch einige darauf bezügliche Andeutungen Platz finden, und zwar zunächst solche, die sich auf das Angeborene in der Individualität beziehen.

Die Gleichheit der Formen des Vorstellens bei verschiedenen Menschen läfst voraussetzen, dafs die Qualität der menschlichen Seelen nahezu gleich ist, und das Nichtvorhandensein von Erfahrungen, welche dem irdischen Leben fremd sind, deutet darauf hin, dafs die Seele, an sich einfach und ohne innere Bildung, diese letztere erst in der Verbindung mit dem körperlichen Organismus erlangt hat. Das Angeborene mufs daher in diesem Organismus begründet sein.

Wie wir schon (§ 69) an dem Beispiele der Affekte gesehen haben, findet ein gegenseitiges Kausalitätsverhältnis zwischen gewissen körperlichen und geistigen Zuständen statt. Den Einflufs des Leibes auf den Geist darf man sich jedoch bei Menschen, die nicht durch organische Fehler, wie z. B. durch den Mangel eines Sinnes, in dem unmittelbaren geistigen Verkehre mit ihrer Umgebung gehindert sind, nicht zu grofs denken. Derselbe bewirkt vielmehr nur, dafs die geistige Thätigkeit gehemmt oder begünstigt wird und daher schwieriger oder leichter vor sich geht, geringere oder gröfsere Erfolge hat. Hierauf beruht es, dafs dem einen schnell gelingt, wozu der andere viel Zeit braucht, dafs der eine das besser leistet, was rasch, der andere, was langsam geschehen mufs, dafs die Gedanken bei dem einen sich leicht be-

*) Zu vergleichen Herbart, Lehrb. zur Psychologie §§ 139—141; G. Schilling, Lehrb. der Psychologie §§ 88—90; T. Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik §§ 8—14 und Allgemeine Pädagogik (Ausgabe von K. Just) §§ 7—9.

wegen, bei dem andern schwer in Flufs kommen, dafs sich bei dem einen mehr, bei dem andern weniger Vorstellungen gleichzeitig mit Klarheit im Bewufstsein erhalten können, dafs die Reproduktion der Vorstellungen bei dem einen klarer und tiefer greifend, bei dem andern dunkler und oberflächlicher ist, dafs sich bei manchen Menschen eine besondere Disposition für bestimmte Richtungen des Denkens und Fühlens zeigt. Auf solche Weise erklären sich die unzähligen verschiedenen Grade der Begabung, die sich vom sogenannten Mittelschlage einerseits bis zu den langsamen Köpfen, den Beschränkten, Einfältigen und Blödsinnigen, andererseits bis zu den raschen Köpfen, den Geistvollen, den Talenten und Genies erstrecken.

Auf physiologische Gründe sind auch die natürlichen Anlagen für Gefühle und Affekte, die sogenannten Temperamente, zurückzuführen, von denen sich das sanguinische und das melancholische auf die Gefühle, das cholerische und phlegmatische auf die Affekte beziehen.

Wenigstens teilweise haben ihren Grund in dem von uns besprochenen Einflusse des körperlichen Organismus die wichtigsten Unterschiede zwischen der geistigen Individualität der beiden Geschlechter. Zwar wird die verschiedene Gestaltung des Vorstellungskreises grofsenteils aus der Verschiedenheit der den beiden Geschlechtern faktisch angewiesenen Lebensstellung und aus der darauf beruhenden Verschiedenheit ihrer Erfahrung und ihres Umgangs zu erklären sein. Dafs aber die geistige Entwickelung der Mädchen, ebenso wie ihre körperliche Reife, eine beschleunigtere ist als die der Knaben; dafs infolge dessen ihre Bildung früher zum Abschlusse kommt und ihre geistigen Thätigkeiten früher zum Maximum ihrer Stärke und Lebendigkeit gelangen; dafs die Mädchen weniger geistigen Vorrat sammeln und denselben schneller, aber mit geringerer Mannigfaltigkeit und Zerteilung verarbeiten; dafs sich das weibliche Geschlecht mehr durch sein Gefühl und durch eine gröfsere Innigkeit des Wesens, das männliche mehr durch den in die Sachen und Verhältnisse eindringenden Verstand und durch seine Grundsätze bestimmen läfst; dafs daher

das weibliche Geschlecht in der Auffassung des Konkreten und da, wo das Gefühl herrscht, wie in der Einhaltung der Grenzen des Schicklichen, in dem raschen, taktvollen Treffen des Richtigen und in dem im einzelnen Falle sich zeigenden Geschmacke hervorragt, aber weniger Neigung und Fähigkeit zur logischen Ausbildung von Begriffen und zur Beschäftigung mit dem Abstrakten zeigt*): alles dies wird seinen letzten Erklärungsgrund in dem mit dem Geschlechte zusammenhängenden körperlichen Organismus finden.

Wollen wir das bisher Gesagte übersichtlich zusammenfassen und zugleich das daraus für den Inhalt der speziellen Pädagogik Hervorgehende fixieren, so können wir an die Spitze stellen den Unterschied der Vollsinnigen und der eines Sinnes Entbehrenden, der Taubstummen oder Blinden, der sogenannten Viersinnigen. Auf beiden Seiten wird sodann der Geschlechtsunterschied in Betracht kommen, und bei männlichen wie bei weiblichen Zöglingen werden endlich die verschiedenen Grade der Begabung und die verschiedenen Temperamente hinsichtlich der Modifikationen, welche die Grundsätze der allgemeinen Pädagogik in Beziehung auf sie erleiden, in Erwägung gezogen werden müssen.

Es liegt nicht im Plane dieses „Grundrisses“, auf das Kapitel der speziellen Pädagogik, welches sich auf die verschiedenen Grade der Begabung und die verschiedenen Temperamente bezieht, näher einzugehen. Allerdings bestehen bereits Anstalten zur Erziehung Blödsinniger, die das Vorhandensein von Anfängen einer auf diesen Teil der Erziehung bezüglichen Theorie darthun; indessen einer für das erste Studium bestimmten Darstellung der Pädagogik dürfte es wohl nicht zum Vorwurfe gereichen, wenn sie sich damit begnügt, hinsichtlich dieser Anfänge sowohl wie der weit älteren und erprobteren Bestrebungen in dem Gebiete der Taubstummen- und Blindenbildung auf andere Schriften zu verweisen, welche auf diese Zweige der Pädagogik näher ein-

*) Vgl. aufser den oben genannten Schriften F. Ueberweg, Die Entwickelung des Bewufstseins durch den Lehrer und Erzieher (Berlin 1853) S. 31 f.

gehen*). Es würde also für unsere weiteren Betrachtungen von den in diesem Paragraphen erwähnten Individualitäts-Unterschieden allein der des Geschlechts übrig bleiben.

## § 74.

Gewissermaſsen in der Mitte zwischen den angeborenen und den erst erworbenen Zügen der Individualität stehen alle diejenigen, welche mit dem Lebensalter zusammenhängen. Der körperliche Organismus ist in einer mit den Jahren fortschreitenden Entwickelung begriffen; dadurch wird eine stete Veränderung des Einflusses bedingt, den derselbe auf die geistigen Vorgänge ausübt. Insofern jene Entwickelung in dem körperlichen Organismus selbst begründet ist, können die in den verschiedenen Lebensaltern auftretenden organisch bedingten geistigen Anlagen als angeborene, insofern jene Entwickelung von äuſsern Verhältnissen, also z. B. von der mit den Jahren sich der Sitte gemäſs ändernden Lebensweise abhängt, als erst erworbene betrachtet werden. Aber es giebt auch rein geistige, von körperlichen Bedingungen unabhängige Umgestaltungen, die mit dem Fortschritte des Alters erfolgen und meist auf den Veränderungen beruhen, welche in der Verbindung der Vorstellungen eintreten. Auch sie können in gewissem Sinne als angeborene angesehen werden, soweit sie ohne jede Einwirkung von auſsen und ohne jeden Einfluſs des eigenen Willens mit einer Art psychischer Naturnotwendigkeit vor sich gehen; sie müssen dagegen als etwas Erworbenes bezeichnet werden, soweit sie dem eigenen, auf Selbstbildung gerichteten Willen oder der absichtlichen Einwirkung anderer, wie z. B. der Erzieher, oder den äuſseren Lebensverhältnissen entstammen**).

So einfluſsreich nun aber auch das Lebensalter des Zöglings

---

*) Vgl. Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik, 4. Aufl., S. 670 ff.; F. A. W. Diesterweg, Wegweiser II, 4. Aufl., S. 567 ff. u. S. 691 ff.; W. J. G. Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II, 6. Aufl., S. 435 ff.;

**) Vgl. M. W. Drobisch, Grundlehren der Religionsphilosophie S. 38 ff. und Empirische Psychologie S. 354 f.

auf das individuelle Gepräge desselben ist, so ist es doch eine Aufgabe nicht der speziellen, sondern der allgemeinen Pädagogik, das, was aus der Altersstufe des Zöglings folgt, zu berücksichtigen, da ja jeder Zögling während der Erziehung diejenigen Altersstufen, welche in die Zeit der Erziehung fallen, durchschreitet. Man ist demzufolge auf den Gedanken gekommen (es bedarf nur der Erinnerung an Rousseaus Emil und an die Erziehungslehre von Fr. H. Ch. Schwarz), die ganze allgemeine Pädagogik in dieser dem fortschreitenden Lebensalter folgenden Form darzustellen. Da es jedoch bei einer solchen Darstellung nicht möglich wäre, die Grundbegriffe und Grundsätze der Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes zu entwickeln und den Anforderungen an ein System zu entsprechen, so dürfte Herbart das Richtige getroffen haben, der in seinem „Umrifs pädagogischer Vorlesungen“ dem nach den pädagogischen Grundbegriffen geordneten Systeme der allgemeinen Pädagogik gleichsam als einen Anhang eine „Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern“ folgen läfst. Dafs wir auf eine solche Übersicht verzichten, dürfte durch den Zweck unseres „Grundrisses“ genügend gerechtfertigt sein.

In einem andern Sinne aber wird gerade der speziellen Pädagogik die Aufgabe zufallen, das Lebensalter des Zöglings zu berücksichtigen. Das Lebensalter, in welchem die absichtliche planmäfsige Erziehung und namentlich der erziehende Unterricht seinen Abschlufs findet, ist nicht bei allen Zöglingen dasselbe, und doch ist der ganze Erziehungsplan von der Ausdehnung der Erziehungszeit sehr abhängig (vgl. in Beziehung auf den Unterricht § 28). Darauf näher einzugehen, werden wir erst später (im 3. Kapitel) Veranlassung haben.

§ 75.

Diejenigen Züge der Individualität, welche im Gegensatze zu den angeborenen als erworbene bezeichnet werden müssen, stammen nicht aus dem Zöglinge selbst, sondern beruhen auf den Einflüssen, welche von aufsen auf ihn einwirken. Unter diesen Einflüssen treten als besonders wichtig die aus der frühen Kindheit herrührenden hervor. Sie sind die mächtigsten und in ihren

Folgen unverwischbarsten; sie bestimmen nicht blofs die Art der einzelnen Vorstellungen, sondern auch den Reichtum und die Verbindung derselben zu Reihen und Gruppen und damit auch die Gefühle und Neigungen, die Leichtigkeit, mit der die Vorstellungen aus der Verdunkelung hervortreten und Neues assimilieren. Alles dies ist durch die Verhältnisse bedingt, unter denen das Kind heranwächst, also durch den Ort, an welchem das Kind seine erste Jugend verlebte, durch dessen Klima, dessen Bodenbeschaffenheit, dessen natürliche Umgebung, aber auch durch die menschlichen Verhältnisse, die auf das Kind einwirken. Vor allem ist daher die Familie und der in ihr herrschende Geist hervorzuheben. Letzterer wiederum hängt von dem Stande des Vaters, von der Gemeinde, von der Kirche, von dem Staate und von der Nationalität mit ihrer Geschichte und ihrer Kultur ab und giebt sich in gewissen gemeinsamen Anschauungen, Gefühlen und Bestrebungen, in gewissen, oft auch vorurteilsvollen Grundsätzen, in gewissen Gewohnheiten, Manieren und Handlungsweisen kund. Auch die Fremden, welche im elterlichen Hause leben oder mit den Eltern verkehren, und die jugendlichen Genossen, namentlich die Geschwister, ihre Zahl, ihr Alter und ihr Geschlecht üben ebenso wie die ersten im Kreise der Familie und der Gespielen gemachten Erfahrungen auf die Individualität des Kindes einen bleibenden Einflufs.

Alle diese Verhältnisse werden daher auch bei der Entwerfung des Erziehungsplanes für jeden einzelnen Zögling in Betracht gezogen werden müssen. Da sie in erster Linie auf die Gestaltung des Gedankenkreises einwirken (denn es handelt sich an dieser Stelle nicht um die Einflüsse, welche z. B. die natürliche Beschaffenheit des Wohnortes und die Nationalität auf den leiblichen Organismus und durch diesen mittelbar auf den Geist ausüben), so wird es namentlich der Unterrichtsplan sein, der mit Rücksicht auf jene Verhältnisse festgestellt werden mufs.

Es kann nicht unsere Absicht sein, alle die Modifikationen zu besprechen, welche durch die angegebenen Verschiedenheiten für die Anwendung der von der allgemeinen Pädagogik aufgestellten

Grundsätze bedingt werden. Die Mannigfaltigkeit der Verhältnisse ist in Beziehung auf die meisten der erwähnten Gesichtspunkte so grofs, dafs sich hier vielmehr ein weites Feld für Spezialuntersuchungen eröffnet.

Zwei Unterschiede jedoch dürften sich leicht als solche herausstellen, über deren nähere Erörterung wir nicht hinweggehen dürfen, teils weil ein grofser Teil der die Individualität bestimmenden äufsern Verhältnisse von ihnen abhängig ist, teils weil ihnen im Hinblicke auf die Vollziehung des Erziehungsgeschäftes eine besondere Wichtigkeit beizumessen ist. Wir meinen die Unterschiede, die auf dem Religionsbekenntnisse und dem Stande des Vaters beruhen.

§ 76.

Da jede Erziehung an die Individualität des Zöglings anzuknüpfen und alle Züge der Individualität, soweit sie dem allgemeinen Erziehungszwecke nicht widersprechen, sorgfältig zu schonen hat und da der Einflufs, den das Religionsbekenntnis der Familie schon in früher Jugend auf die Individualität des Kindes ausübt, nicht verkannt werden kann, so vermögen wir uns vom pädagogischen Standpunkte aus keinen Erziehungsplan zu denken, der ohne Rücksicht auf den religiösen Glauben, in welchem der Zögling im Schofse der Familie aufwächst, entworfen würde. Was von der Erziehung im allgemeinen gilt, hat selbstverständlich auch Geltung für die wichtigste Erziehungsthätigkeit, den Unterricht.

Man hat nun aber im Widerspruche hiermit von der einen Seite eine Ausschliefsung alles Konfessionellen aus dem allgemein bildenden Unterrichte, also einen durchweg konfessionslosen Unterricht, selbst einen konfessionslosen Religionsunterricht verlangt und von der andern Seite nur dem Religionsunterrichte das Recht einräumen wollen, Rücksicht auf die Konfession des Zöglings zu nehmen*).

*) Die Ansicht, welche den gesamten Religionsunterricht von der Schule ausschliefsen und der Kirche überlassen will, würde erst später zu besprechen sein, kann aber gleich hier mit der Bemerkung abgewiesen werden, dafs sie sich mit der an den erziehenden Unterricht zu stellenden

Was den konfessionslosen Religionsunterricht anlangt, so kann damit doch nur ein solcher gemeint sein, welcher das die Konfessionen Unterscheidende ausschliefst und nur das denselben Gemeinsame beibehält. Inwieweit wird aber, wenn man die einzelnen Glaubenssätze so versteht, wie sie als organische Glieder des Ganzen, zu dem sie gehören, verstanden werden müssen, von gemeinsamen Glaubenssätzen geredet werden dürfen? Man hat statt des konfessionellen Religionsunterrichts einen „allgemeinen" gefordert, ohne zu bedenken, dafs die Gattung nur als Begriff, aber nicht in der Wirklichkeit existiert, dafs der Gattungsbegriff aus den Artbegriffen durch Abstraktion, d. h. durch Absonderung der den Artbegriffen eigentümlichen Merkmale abgeleitet wird und dafs die Glaubenssätze einer bestimmten Religion nicht als Merkmale derselben anzusehen sind.

Zugegeben also, dafs ein solcher allgemeiner Religionsunterricht unmöglich ist, was haben denn, so fragt man, die übrigen Lehrgegenstände mit dem konfessionellen Standpunkte zu thun? Allerdings giebt es keine evangelische oder katholische Grammatik oder Mathematik. Allein die Grammatik soll im erziehenden Unterrichte mit der Lektüre, die Mathematik mit der Naturkunde in engem Zusammenhange bleiben, und an den Lesestoff wie an den naturkundlichen Lehrstoff soll sich eine Vielseitigkeit des Interesses knüpfen, welche, wo die Natur des Stoffes ein religiöses Interesse hervorzurufen imstande ist (§ 19 und § 23), auch dieses umfafst. Die Naturwissenschaft hat es so wenig wie die Wissenschaft der Geschichte mit religiösen Betrachtungen zu thun; aber der Unterricht in der Naturkunde und der in der Geschichte dürfen derselben nicht entbehren. Diese Betrachtungen werden nach dem oben Gesagten stets dem bestimmten Glaubensstandpunkte des Lehrers entsprechen. Auch im Erzieher wird die ihm eigene religiöse Richtung, je durchgebildeter er selbst ist, desto mehr einen Einflufs auf alles ausüben, was er denkt, fühlt und erstrebt, auf seine ganze Lebensanschauung, auf seine wissen-

Forderung, den gesamten geistigen Inhalt als ein Ganzes zu bilden, nicht verträgt.

schaftliche Richtung. Die Folgerung, welche sich hieraus ergiebt in Beziehung auf die Wahl des Erziehers, also auch des Lehrers, dessen Unterricht erziehen soll, ist zu einfach, als dafs sie noch ausdrücklich ausgesprochen werden müfste. Die Bemerkung aber dürfen wir nicht unterdrücken, dafs die Schwierigkeiten, welche aus der Notwendigkeit, beim Unterrichte das Glaubensbekenntnis des elterlichen Hauses zu berücksichtigen, hervorgehen, sich vermindern müssen, wenn man beachtet, dafs es die Aufgabe des Erziehers ist, nicht eine in sich abgeschlossene Dogmatik zu lehren (§ 14), sondern das religiöse Interesse zu erwecken und zu pflegen und sich mit dem Elementaren und Grundlegenden des religiösen Wissens zu begnügen, wenn man das Wesentliche von dem Unwesentlichen unterscheiden gelernt und sich gewöhnt hat, das Theoretische auch in der Religion nicht im Geiste überwundener philosophischer Standpunkte aufzufassen*).

## § 77.

Von ganz besonders hervorragender Bedeutung für die Individualität des Zöglings ist, wie bereits gesagt wurde, auch der Stand des Vaters. Von ihm hängen auch andere der oben (§ 75) erwähnten Faktoren ab: die Beschaffenheit derer, die mit Vater und Mutter verkehren, sowie auch der Jugendgespielen, die ersten Anschauungen und Erlebnisse des Kindes, die Lebensweise, die Grundsätze und der ganze Geist der Familie.

Der Stand eines Mannes beruht auf der Stelle, die er in der Gesellschaft, das Wort im Sinne der Ethik genommen, einnimmt, und diese wird teils durch die Geburt, teils durch das bestimmt, was er für die Gesellschaft leistet; man unterscheidet Geburts- und Berufsstände. Was wir von dem Einflusse des väterlichen Standes auf die Individualität des Kindes gesagt haben, gilt für beide Arten von Ständen gleichmäfsig. Aber wir können die aus dem Geburtsstande hergeleiteten Ansprüche nur dann für sittlich

---

*) Vgl. T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, 2. Aufl., S. 30 und Herbart, Allgemeine Pädagogik S. 213 f. (Werke X S. 81. — Päd. Schriften I S. 424).

berechtigt halten, wenn der einem bestimmten Geburtsstande Angehörige den Beruf erfüllt, welcher ihm durch die Geburt angewiesen ist. Durch den Berufsstand des Vaters wird in der Regel auch die Wahl bestimmt, welche der Zögling für seinen eigenen zukünftigen Beruf trifft. Auch dann, wenn diese Wahl auf einen andern als den väterlichen Beruf fällt, steht sie jedenfalls mit der für die Erziehung so bedeutungsvollen Individualität des Zöglings in dem Verhältnisse der Wechselwirkung. Wir haben also mehr als eine Veranlassung, der Verschiedenheit der Berufsstände eine eingehendere Aufmerksamkeit zu schenken.

Jeder einzelne hat Pflichten nicht nur gegen sich und andere, sondern auch gegen die Gesellschaft. Seine erste und allgemeinste Pflicht gegen die Gesellschaft ist die, nicht nur in ihr zu leben, sondern etwas mit seinem Wollen und Thun für sie zu sein. Dieser Pflicht genügt er durch Übernahme einer der Gesellschaft gewidmeten Arbeit. Nicht jede Thätigkeit des einzelnen ist eine Berufsthätigkeit; nicht diejenige ist es, welche des eignen Vorteils wegen oder im Drange der Notwendigkeit als blofse Privatsache unternommen wird, sondern nur die, welche wenigstens zugleich in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft betrachtet und nicht ohne diesen Gesichtspunkt betrieben wird. Eine eigentlich sittliche Bedeutung hat nur dasjenige Berufsverhältnis, vermöge dessen der einzelne einen Teil der sittlichen Gesamtaufgabe der Gesellschaft auf sich nimmt. Obwohl eine solche Beziehung zwischen der Arbeit des einzelnen und der sittlichen Aufgabe der Gesellschaft meist nur eine mittelbare und oft sehr entfernte ist, so mufs doch mit jedem Geschäfte des einzelnen wenigstens das Bewufstsein verbunden sein, dafs die Gesamtheit bei der Lösung jener Aufgabe auch auf seine wenn auch noch so untergeordnete und unbedeutende Thätigkeit rechne.

Je mächtiger und umfassender der Einflufs ist, den der einzelne durch seine Berufsthätigkeit auf die Gesellschaft, auf den in ihr waltenden Geist, auf die Erreichung des sittlichen Gesellschaftszweckes ausübt, desto mehr Einflufs gestattet ihm auch umgekehrt die sittlich organisierte Gesellschaft, desto mehr tritt

er nach dem öffentlichen Urteile aus der Menge hervor, desto mehr lassen sich andere in ihrem Thun durch ihn bestimmen. So entsteht der Unterschied der Leitenden und der Geleiteten, der Unterschied der höhern und der niedern Berufsstände.

Die Thätigkeit des einzelnen kann entweder dem Gedankenkreise selbst gelten, aus dem sie hervorgeht, oder sie bezieht sich auf etwas Äufserliches, Reales*).

Zur Thätigkeit der ersten Art gehören alle Arbeiten, welche sich auf die Gestaltung jenes Gedankenkreises, ja der ganzen Gedankenwelt beziehen, sei es nun, dafs es sich um die Erzeugung von Gedanken im Geiste der sie Erzeugenden oder darum handele, andern diese Gedanken zur Aneignung, Verarbeitung oder Anwendung darzubieten. Es sind die Arbeiten der gelehrten Stände, von denen wir reden. Nicht blofs die Gelehrten im engeren Sinne, welchen der Fortbau der Wissenschaften obliegt, sind diesen Ständen zuzurechnen, sondern auch die Erzieher, die Lehrer, die Geistlichen, die Ärzte, die Richter, die Gesetzgeber.

Die zweite Art menschlicher Thätigkeit geht zwar auch aus bestimmten Gedankenkreisen hervor; aber ihr Zweck liegt aufserhalb der Gedankenwelt, in der Darstellung eines Realen, in der Gewinnung, Sammlung, Veredlung und Verarbeitung der Naturprodukte, ferner in dem Handel, dem Umsatze und dem Austausche der Dinge, endlich in der Herbeischaffung und Ausführung dessen, was mannigfaltigen Bedürfnissen einzelner wie ganzer Gesellschaftsklassen dient. Diejenigen Berufsstände, welche zu dieser zweiten Art gehören, heifsen die praktischen oder, wie wir lieber sagen wollen, weil in einem andern Sinne jeder Beruf ein praktischer ist, die gewerblichen Stände.

Es liegt in der Natur der Arbeiten, welche den gelehrten Ständen zufallen, dafs diese letztern zu den höhern Ständen zu zählen sind. Anders verhält es sich mit den gewerblichen Ständen, unter welchen höhere und niedere zu unterscheiden

*) Vgl. hierzu und zum Folgenden G. Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften S. 366 ff.

sind. Es wird hierbei wesentlich darauf ankommen, ob Idee und Art der Arbeiten aus dem eignen Gedankenkreise des sie Vollziehenden hervorgehen, ob die Arbeiten dadurch zu Vorbildern für die Arbeiten derjenigen werden, die nur nach fremden Ideen schaffen, oder ob der Gedankenkreis, „in welchem sie den Arbeitenden festhalten, ganz und gar abhängig ist von dem fremden Zwecke, den das Bedürfnis, die Not, die Lust des Gewinnes, die Aussicht auf Genufs, vielleicht sogar fremde Willkür hinstellt"*), ob sie vorherrschend geistige oder körperliche Kräfte bethätigt.

Wenn wir im Vorstehenden drei Klassen von Berufsständen, die gelehrten, die höhern und die niedern gewerblichen Stände, unterschieden haben, so ist dabei doch nicht zu vergessen, dafs die Klasse, welcher der einzelne angehört, oft bedingt ist durch die Gesinnung, aus welcher seine Thätigkeit hervorgeht, durch den Geist, in welchem er sein Geschäft betreibt. Jede gewerbliche Thätigkeit kann ebensowohl im Sinne eines höhern, technischen, wie in dem eines niedern, handwerksmäfsigen Berufes betrieben werden; im Künstler kann die Erzeugung der Idee oder die Darstellung derselben überwiegen; der Gelehrte kann die wissenschaftliche wie die praktische, die ideelle wie die reelle Seite seiner Thätigkeit vorwalten lassen, vorherrschend nach fremden Vorbildern oder aus eigenstem Denken heraus handeln. Auch bestimmt die Theorie zwar feste Grenzen; aber in Wirklichkeit findet wie bei allem nicht künstlich Gemachten, sondern natürlich Gewordenen ein stetiger Übergang von einem zum andern statt**).

Der Beruf des Mannes bestimmt die Stelle, von welcher aus er gewissermafsen die Welt anschaut und beurteilt, die gegenseitige Beziehung zwischen ihm und der Welt. Wie die Wahl des Berufes durch den Gedankenkreis bedingt wird, den der Wählende besitzt, so übt der Beruf umgekehrt auch auf Inhalt und Form dieses Gedankenkreises einen hervorragenden Einflufs aus. Je

*) G. Hartenstein a. a. O., S. 367.

**) Vgl. H. Kern, Zur Realschulfrage (Jahresbericht über die Luisenstädtische Gewerbeschule in Berlin vom Jahre 1869) S. 2.

mehr in der Familie ein einheitlicher Geist herrscht, desto mehr wird auch der Gedankenkreis aller Familienglieder von dem Berufsstande des Familienoberhauptes abhängig sein. Hierauf beruht es nicht nur, dafs Kinder, deren Väter einem gleichartigen Berufsstande angehören, gleichartige Interessen zu haben pflegen, sondern auch, dafs die Söhne in der Regel einen dem väterlichen Berufe gleichartigen Beruf wählen.

Was in der Familie eines Gelehrten, eines wissenschaftlich gebildeten Beamten gesprochen und gethan wird, bezieht sich so vielfach auf Gegenstände und Vertreter der Wissenschaft, auf den Wert eines Lebens in der Welt der Ideen, auf die Wirksamkeit für das öffentliche Wohl, auf die ganze Lebensstellung und die Aussichten derer, welche im öffentlichen Dienste stehen, dafs die Kinder von früh auf gewöhnt werden, alles dies in gleichem Lichte anzusehen und es für selbstverständlich zu halten, dafs auch sie dereinst gleiche Interessen hegen, eine ähnliche Stellung in der Gesellschaft wie die Eltern einnehmen werden.

Die Söhne der Industriellen, der Techniker, der Kauf- und Handelsherren hören von Jugend auf, wie der Zweck der Arbeit vorzugsweise in der realen Darstellung der aus dem wissenschaftlichen oder künstlerischen Gedankenkreise hervorgegangenen Ideen gesucht und der Wert des Wissens vorherrschend nach seiner Verwendbarkeit für diesen Zweck beurteilt wird. Sie sehen, wie der Blick des thätigen Vaters nicht blofs auf das Nächstliegende, sondern auch auf räumlich und zeitlich Fernes gerichtet ist, wie der Erwerb als Mittel nicht zur Fristung, sondern zur Verschönerung des Lebens benutzt wird, wie der Beruf des Vaters diesem Gelegenheit zur Einwirkung auf die von ihm Abhängigen und Mufse zur Beteiligung an der freien bürgerlichen Thätigkeit für Gemeinzwecke gewährt.

In der Familie des niedern Gewerbtreibenden, des mechanischen Arbeiters, erscheint dem Kinde die Arbeit als Mittel zum Erwerb des für das Leben Nötigen; es sieht meist auch die Mutter teilnehmen an dieser Arbeit, deren Objekte nicht aus eigenster Wahl des Arbeitenden, sondern aus dem Auftrage oder dem Be-

dürfnisse, dem Geschmacke und vielleicht der Laune anderer hervorgehen; es sieht den Vater und vielleicht auch die Mutter abhängig von denen, für welche sie arbeiten, von welchen sie für ihre Arbeit den Lohn empfangen; es gewöhnt sich, nach dem Beispiele der Eltern diejenigen am höchsten zu achten, die sich treu im kleinen erweisen, die sich von keiner Arbeit zurückziehen, welche zur Erhaltung oder Vermehrung der für ihre Angehörigen nötigen Subsistenzmittel dient; der Kreis, in dem sich das Kind mit den Seinen bewegt, ist ein enger, und selbst die Wünsche und Hoffnungen überschreiten nur selten und schüchtern die Grenzen desselben.

Auch die Zeit, welche dem Sohne für die allgemeine, der Berufsbildung vorausgehende Bildung gestattet wird, hängt von dem Stande und Vermögen des Vaters und von dem Berufsstande ab, in welchen der Sohn dereinst eintreten soll. Den für den Gelehrtenstand Bestimmten wird teils ausschliefslich für ihre allgemeine Bildung, teils für diese neben der Berufsbildung eine Zeit gegönnt, welche lediglich nach der Geschwindigkeit bemessen wird, mit welcher sie einen bestimmten Grad der Bildung erreichen, gewöhnlich die Zeit bis etwa zum 22. Lebensjahre. Diejenigen, welche in einen der niedern gewerblichen Stände eintreten sollen, begnügen sich, durch äufsere Umstände genötigt, mit der kürzesten zulässigen, in der Regel das 14. Lebensjahr nicht überschreitenden Zeit. Zwischen ihnen stehen die künftigen Angehörigen der höhern gewerblichen oder bürgerlichen Stände, deren allgemeiner Bildung eine Zeit gewidmet wird, die zwar durch äufsere Gründe bestimmt ist (durch das Vermögen und den Bildungsstandpunkt des Vaters oder durch Verhältnisse, die mit der von ihnen gewählten speziellen Berufsart zusammenhängen), aber jedenfalls über das niedrigste Mafs mehr oder weniger (in der Regel bis wenigstens zum beendigten 16. Lebensjahre) hinausgeht.

Mit dem Berufsstande des Vaters pflegt die Art und der Grad der Bildung sowie das darauf beruhende in der Familie herrschende Bildungsbedürfnis und meist auch der Vermögens-

stand der Familie zusammenzustimmen. Wo dies nicht der Fall ist, üben die zuletzt genannten Faktoren auf die durch den väterlichen Beruf bedingte Lebensanschauung einen modifizierenden Einflufs aus. Gerade in solchen Fällen dürfte am häufigsten der Übergang des Sohnes zu einem von dem väterlichen Berufe verschiedenen Berufe vorkommen. Was bei der Wahl des Berufes jederzeit in Betracht kommen sollte, die Beschaffenheit der Anlagen, wird unter solchen Umständen am wenigsten berücksichtigt, und es ist daher eine Sache derer, die sich mit den Eltern in die Erziehung teilen, dieses Versäumnis auszugleichen.

Fassen wir die Betrachtungen dieses Paragraphen zusammen, so ergiebt sich für die spezielle Pädagogik die Aufgabe, diejenigen Rücksichten zu ermitteln, welche der Erzieher auf den Berufsstand des Vaters und auf den künftigen Beruf des Zöglings zu nehmen verpflichtet ist.

§ 78.

Die spezielle Pädagogik beschäftigt sich nach § 7 und § 73 auch mit denjenigen näheren Bestimmungen, welche sich auf die Eigentümlichkeit der Erziehenden oder, wie wir mit Rücksicht auf die betreffenden Ausführungen des § 7 wohl sagen können, auf die Lebenskreise beziehen, innerhalb deren die Erziehung erfolgt.

Die Erziehung beginnt in demjenigen Lebenskreise, in welchen das Kind durch die Geburt eintritt, in der Familie. Nach und nach kommen hier alle Erziehungsmittel zur Anwendung, alle bleiben, solange es geht, vereint in der Hand der Eltern. In keinem andern Lebenskreise finden sich in gleichem Mafse alle Bedingungen für die Konzentration der gesamten Erziehung und für ihre tief eingreifende Wirkung zusammen*). Solche Bedingungen sind das auf der gemeinsamen Abstammung und der Gemeinschaft des Lebens beruhende Gefühl der gegenseitigen Zusammengehörigkeit sämtlicher Familienglieder, welches durch die Wahrnehmung eines thatkräftigen Zusammenhaltens nach aufsen,

*) Vgl. K. V. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik (1. Aufl.) S. 217 ff.

eines gegenseitigen Stützens und Helfens noch gesteigert wird, das Gefühl der Abhängigkeit der Kinder von der Liebe der Eltern und die darauf beruhende selbstverständliche Unterordnung der Kinder unter den Willen der Eltern, die Gleichheit des durch gemeinschaftliche Erfahrungen und gemeinschaftlichen Umgang gebildeten Gedankenkreises und die daraus entspringenden, alle Glieder der Familie verbindenden Gefühle der Anhänglichkeit, des Vertrauens und der Liebe, der Reichtum an Gelegenheit, Teilnahme und Liebe in einem so leicht zu überschauenden Kreise zu äufsern, endlich die den Eltern und den älteren Geschwistern fortdauernd gebotene Möglichkeit zur Einwirkung auf die Neigungen, Entschlüsse und Handlungen und zur Beobachtung und Durchschauung der einzelsten individuellen Eigentümlichkeiten der Kinder und der jüngeren Geschwister.

Alle diese Vorzüge machen die Familie zu demjenigen Lebenskreise, der zwar für die Erziehung, wie wir sehen werden, durch einen andern ergänzt werden mufs, aber durch keinen andern vollständig ersetzt werden kann.

Leider jedoch nötigt die Wirklichkeit nur zu oft dazu, mit einem unvollkommenen Ersatze vorlieb zu nehmen. Wir gedenken hier zunächst der Unglücklichen, welchen ein trauriges Geschick in frühester Jugend die Eltern entrifs und damit den Segen raubte, den ihnen im vollen Sinne nur die eigene Familie, aber kein Waisenhaus und kein sich ihnen eröffnender fremder Familienkreis gewähren kann, sowie derer, welchen dieser Segen durch den frühzeitigen Verlust des Vaters oder der Mutter verkümmert wird. Aber auch die vielen Fälle gehören hierher, in denen die Eltern sich der Erziehung ihrer Kinder nicht so, wie sie es möchten, widmen können, oder in denen sie pflichtvergessen genug sind, es nicht so zu thun, wie sie es sollten und könnten. Die Ansprüche, welche mit der gesellschaftlichen Stellung der Eltern zusammenhängen, die Berufsgeschäfte des Vaters, die oft auch die Mutter zur Teilnahme an der Erwerbsarbeit rufende Sorge für den notwendigen Lebensbedarf der Familie, der Mangel an jeder Einsicht in Beziehung auf Zweck und Mittel oder gar

auf die Notwendigkeit der Erziehung und manche Verhältnisse des elterlichen Wohnortes, namentlich das Nichtvorhandensein von Anstalten, welche die oben angedeutete, in § 79 näher zu besprechende notwendige Ergänzung der Familienerziehung gewähren, alles dies können Gründe sein, aus denen die Unfähigkeit zur vollständigen Erfüllung der Erziehungspflicht hervorgeht. Gestatten es in solchen Fällen die Vermögensverhältnisse der Eltern, so können die Kinder fremden Familien in Pension gegeben oder sogenannten Alumnaten anvertraut und damit wenigstens ein freilich immer unvollkommener Ersatz für die eigene Familie beschafft werden. Wo aber die Geldmittel hierzu fehlen oder die Fehler der Erziehung allzuspät bemerkt werden, da kann leider nur zu oft erst dann an einen solchen Ersatz gedacht werden, wenn die Folgen der mangelhaften Erziehung eine sittliche Verwahrlosung herbeigeführt haben, deren Heilung in den Rettungshäusern, je nachdem es sich in ihnen um Befreiung von einzelnen falschen Neigungen oder um Beseitigung unsittlicher Maximen (§ 61) handelt, mit gröfserem oder geringerem Erfolge versucht wird.

§ 79.

Auch den zur Erziehung ihrer Kinder geeignetsten Familien stehen nie alle Mittel der Erziehung, welche die Pädagogik lehrt, zu Gebote. Es liegt nahe, als dasjenige Erziehungsmittel, welches der Familie fehlt und dessen Wichtigkeit sie daher dazu treibt. die Erziehung mit einem andern Faktor zu teilen, den Unterricht zu bezeichnen. Und in der That werden die Ansprüche eines Unterrichts, dessen Aufgabe in der Hervorrufung eines vielseitigen Interesses besteht, der also vom Erzieher nicht nur ein reiches Wissen, sondern sogar eine selbstthätige Beschäftigung mit verschiedenen Wissensgebieten (§ 14) verlangt, das Mafs des den Eltern zu Gebote stehenden Wissens und Könnens meist überschreiten. Nimmt man dazu, dafs der Unterricht an Bedeutung die übrigen Erziehungsmittel überragt und dafs es daher für denjenigen, der ihn erteilen will, eine doppelte Pflicht ist, sich nicht nur mit dem erforderlichen Wissen und Können auf die rechte

Weise auszurüsten, sondern auch die Thätigkeit des Unterrichtens selbst zum Gegenstande eines theoretischen und praktischen Studiums zu machen, so erscheint es fast ohne Ausnahme als eine zwingende Notwendigkeit, diese Erziehungsthätigkeit solchen zu überlassen, welche sich dieselbe zum Lebensberufe gemacht haben.

Hieraus aber folgt noch keineswegs, dafs es eine im Wesen der Familie begründete Notwendigkeit wäre, die Kinder um des Unterrichts willen einem andern Lebenskreise anzuvertrauen, da ja die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, die der Familie mangelnde Befähigung durch Aufnahme von Erziehungsgehülfen (Hauslehrern, Hofmeistern, Gouvernanten) in die Familie zu ersetzen, welche entweder allein, oder mit Unterstützung weiterer Lehrer, die ergänzend hinzutreten und nur zu diesem Zwecke ins Haus kommen, den Unterricht übernehmen. In manchen Fällen wäre ja auch blofser Privatunterricht, der in oder aufser dem Hause auf Veranlassung und unter dem Einflusse und der Autorität der Eltern erteilt würde, ausreichend. Aber freilich sind nur wenige Eltern imstande, auf eine solche Weise für den Unterricht zu sorgen, und zwar nicht aus notwendig mit dem Wesen der Familie zusammenhängenden Gründen, sondern infolge zufälliger Verhältnisse, z. B. weil solche Einrichtungen Geldmittel voraussetzen, die nur den wenigsten zu Gebote stehen. Die meisten werden sich dazu entschliefsen müssen, ihre Kinder den die Kinder vieler Familien vereinigenden, aber von jeder einzelnen Familie unabhängigen Unterrichtsanstalten anzuvertrauen. Diese letzteren könnten dann als blofse Notbehelfe und Stellvertreterinnen der an der Anwendung des wichtigsten Erziehungsmittels gehinderten Eltern erscheinen. Eine solche Auffassung kann aber, obwohl aus ihr faktisch die Gründung der Unterrichtsanstalten hervorgegangen sein mag, bei genauerer Überlegung nicht als zutreffend anerkannt werden.

Wir haben es in § 67 als eine Forderung der Zucht kennen gelernt, dafs der Zögling mit einem gröfseren Kreise von Genossen durch ein Streben nach gemeinschaftlichen Zwecken verbunden sei, dafs er handelnd an einem geregelten Gemeinleben teilnehme,

welches gewissermaſsen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen, groſsen Gemeinlebens sei. Es ergiebt sich schon aus dem dort Gesagten, daſs dieses Gemeinleben nicht in der Familie, auch nicht in der bezüglich der Mittel zur Erziehung der Kinder bevorzugtesten, gefunden werden kann, und zwar darum nicht, weil es von dem Wesen der Familie ausgeschlossen wird. Das Gemeinleben, um das es sich hier handelt, findet der Zögling vielmehr nur in einem Lebenskreise, welcher Zöglinge von einer Verschiedenheit der Individualität vereinigt, die groſs genug ist, um dem Knaben und Jünglinge ausreichende Gelegenheit zur Bildung seines Charakters zu geben, und anderseits nicht so groſs, daſs sie die Erreichung des Erziehungszweckes, welcher in dem einzelnen Zögling liegt, hinderte. Worauf soll nun das in diesem Lebenskreise sich regende Leben, die in ihm sich entfaltende Thätigkeit beruhen?

Die allgemeine Pädagogik weist immer und immer wieder darauf hin, daſs keine Erziehung ohne Unterricht möglich ist, ja daſs der Unterricht im Mittelpunkte jeder Erziehung stehen muſs. Dies gilt auch von derjenigen Erziehung, welche für das Gemeinleben und in demselben erziehen, das Streben nach den gesellschaftlichen Tugenden erwecken will. Der gemeinsame Unterricht also wird das Mittel zur Erzeugung der Thätigkeit sein, auf welche die Gemeinschaft der Zöglinge gegründet und welche daher zu einem Streben nach gemeinsamen Zwecken gestaltet werden muſs. An den gemeinsamen Unterricht muſs sich in dem Lebenskreise, den wir suchen, alles, was für die Erziehung geschieht, anlehnen.

Der Lebenskreis, welcher die Erziehungsmittel besitzt, die der Familie teils aus zufälligen, teils aus notwendigen, mit ihrem Wesen zusammenhängenden Ursachen fehlen, ist, wie nunmehr wohl als nachgewiesen betrachtet werden kann, der Lebenskreis der Schule oder, genauer gesagt, der Erziehungsschule*).

*) Nur mit dieser hat es die Pädagogik zu thun, und wir verstehen daher hier, wie überall, wo nicht ausdrücklich eine andere Bestimmung hin-

Sie ist nicht blofs eine Stellvertreterin, sondern eine Ergänzung der Familie.

§ 80.

Schon in § 7 haben wir ausgesprochen, dafs es nicht im Plane dieses Buches liege, auf alle Fragen der speziellen Pädagogik näher einzugehen. Auch haben wir bereits in mehreren Paragraphen dieses Kapitels eine Reihe von Fragen bezeichnet, auf deren Behandlung wir mit Rücksicht auf den unserer Darstellung der Pädagogik vorschwebenden Zweck verzichten wollen. Nach dem dort Gesagten werden uns in der Folge nur diejenigen Unterschiede in der Individualität der Zöglinge beschäftigen, welche durch das Geschlecht des Zöglings, den Berufsstand des Vaters und den künftigen Berufsstand des Zöglings bedingt sind. Eine ähnliche Beschränkung werden wir uns auferlegen in Beziehung auf diejenigen Kapitel der speziellen Pädagogik, welche sich aus den Betrachtungen der beiden letzten Paragraphen ergeben. Wir behalten solche Leser im Auge, welche der Pädagogik ihr Interesse vorherrschend mit Rücksicht auf die erziehende Thätigkeit der Schule zuwenden, und werden darum weder die Familienerziehung, noch die Erziehung in Pensionaten, Alumnaten, Waisenhäusern, Rettungshäusern in den Kreis unserer Erörterung ziehen. So hätten wir also im folgenden zuerst von der Schule überhaupt und sodann von den aus der Verschiedenheit der Berufsstände und der Geschlechter hervorgehenden Arten der Schule zu sprechen.

---

## 2. Kapitel.

### Die Schule im allgemeinen.

§ 81.

Das, was thatsächlich zur Gründung der Schulen geführt hat, ist das Unvermögen der meisten Eltern, einen Unterricht,

---

zugefügt wird, unter Schule stets die dem Erziehungszwecke dienende Erziehungsschule.

der vielseitiges Interesse erregt, selbst zu erteilen oder durch Haus- und Privatlehrer erteilen zu lassen. Wäre es aber der einzige Zweck der Schule, solchen Eltern zu Hülfe zu kommen, so würden die immerhin wenigen andern keine Veranlassung haben, ihre Kinder der Schule anzuvertrauen. Dieselbe würde dann nur darum mit Regierung und Zucht zu thun haben, weil sie ohne diese das ihr eigentümliche Geschäft, den Unterricht, nicht vollziehen könnte, weil sich die verschiedenen Thätigkeiten zwar begrifflich, in der Theorie, aber nie in der Praxis trennen lassen, weil die beträchtliche Zeit, welche die Schule des Unterrichts wegen für sich in Anspruch nimmt, der Regierung und der Zucht nicht verloren gehen darf, weil endlich in dem Verhältnisse des Schülers zu den Mitschülern und zu den Lehrern eine Quelle von Gesinnungen liegt, deren Bildung das pädagogische Gewissen nicht dem Zufalle preisgeben kann*). Die Schule würde zuerst Unterrichts- und darnach erst Erziehungsanstalt (das Wort „Erziehung" im engern, nur Regierung und Zucht umfassenden Sinne genommen), als Unterrichtsanstalt auch Erziehungsanstalt sein.

Nach den Auseinandersetzungen des § 79 läge aber hierin eine Verkehrung des Prinzips. Dort sahen wir, dafs es eine Seite der Erziehung giebt, welche in der Familie nicht nur thatsächlich, sondern auch mit innerer Notwendigkeit nicht zur Geltung kommt, nämlich die Kräftigung des Charakters, welche der Zögling nur in einer gröfsern Gemeinschaft gewinnen kann, die Befähigung zur Erfüllung der gesellschaftlichen Pflichten. Dieser Mangel der Familienerziehung macht die Ergänzung der Familie durch die Schule unter allen Umständen nötig. In der Gemeinschaft der Schüler unter sich und mit den Lehrern soll die Schule ein Gemeinleben sich entwickeln lassen, welches als ein den jugendlichen Verhältnissen entsprechendes Abbild des Gemeinlebens der Erwachsenen gelten kann. Da dies der Schule jedoch, wie wir gesehen haben, nur durch den Unterricht, und zwar nur durch den gemeinsamen Unterricht möglich ist, so folgt im Gegensatze zu dem oben Ge-

*) Vgl. K. V. Stoy a. a. O. S. 245.

sagten, dafs die Schule darum Unterrichtsanstalt sein mufs, weil sie Erziehungsanstalt ist*).

Könnte es aber nicht bedenklich erscheinen, dafs der Unterricht auch dann, wenn die Verhältnisse der Familie die selbständige Sorge für denselben gestatten, der Familie entzogen und noch dazu nicht um seinetwillen, sondern wegen eines aufser ihm liegenden Zweckes der Schule übertragen werden soll? Ist der Unterricht, wie wir wiederholt hervorheben mufsten, das wichtigste Erziehungsmittel („Erziehung“ hier im weiteren Sinne des Worts genommen), so wird er gewifs nur dann aus der Familie in die Schule verlegt werden dürfen, wenn die Schule den Unterrichtszweck, wo nicht in höherem, so doch in nicht geringerem Grade als die Familie zu erreichen vermag. Ob dies der Fall sei, auf diese Frage müssen wir jetzt näher eingehen.

§ 82.

Es liegt in der Natur der eben aufgeworfenen Frage, dafs wir bei ihrer Beantwortung eine Familie vorauszusetzen haben, welche sich im Vollbesitze derjenigen Mittel befindet, die ihr gestatten, die Sorge für den Unterricht ihrer Kinder allein auf sich zu nehmen, und dafs wir die Schule hier nur, insofern sie Unterrichtsanstalt ist, in Betracht ziehen müssen.

Dem gemeinschaftlichen Unterrichte der Schule steht gegenüber der Unterricht, welchen nur einzelne erteilen, und derjenige, den nur einzelne erhalten. Verstehen wir unter dem ersteren einen Unterricht, welchen mehrere unabhängig voneinander erteilen, so kann bei einem solchen Unterrichte nicht von der einheitlichen Wirkung die Rede sein, welche die Voraussetzung eines erziehenden Unterrichts ist. Diese Wirkung ist dem Unterrichte nur dann gesichert, wenn er entweder vollständig in der Hand eines dazu befähigten Mannes liegt, oder wenn er mehreren über-

*) Vgl. Chr. Palmer in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens VII S. 931, wo der Ausspruch J. B. Grasers (Divinität I, 3. Aufl., S. 251) citiert wird: „Es ist eine Verkehrung des Prinzips, die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule mufs als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein.“

tragen ist, die in organischem Verbande, sich gegenseitig ergänzend, in einem Geiste zusammenwirken. Für einen solchen Unterricht kann auch die Familie sorgen, sei es nun, daſs ihn die Eltern selbst übernehmen, oder daſs sie andere zu diesem Zwecke in den Kreis der Familie ziehen und bei einer Mehrheit von Lehrern entweder selbst oder durch einen hiermit ausdrücklich Beauftragten für ein einheitliches Zusammenwirken derselben Sorge tragen. Es kommt nur darauf an, daſs diejenigen, die den Unterricht erteilen, und diejenigen, die ihn leiten, fähig sind, dabei im Sinne der Pädagogik zu handeln.

Die Frage, welche hier zu beantworten ist, wird also die sein, ob sich die Vorteile des Schulunterrichts und die des zuletzt erwähnten Einzelunterrichts ausgleichen, oder ob einem von beiden in Beziehung auf die Erreichung des Unterrichtszweckes der Vorzug zuerkannt werden muſs.

Für den Einzelunterricht wird namentlich zweierlei aufgeführt: die Möglichkeit eines entschiedeneren Eingehens auf die Individualität des Zöglings und die ungeteilte Beschäftigung des Lehrers mit dem einzelnen Schüler. Was den ersten dieser beiden Punkte betrifft, so kann der bezeichnete Vorzug des Einzelunterrichts vor dem Schulunterrichte nicht geleugnet werden. Dem einzelnen Schüler gegenüber kann auf Fähigkeit, auf Neigung und Stimmung, auf alles das, was er vor und neben dem Unterrichte aus Erfahrung und Umgang gewinnt, jede dem Zwecke des Unterrichts nicht widerstreitende Rücksicht genommen werden, während es der Schulunterricht unter allen Umständen mit einer solchen Mannigfaltigkeit der Individualitäten zu thun hat, daſs er nur die Hauptunterschiede derselben beachten, sich an die Individualität gewissermaſsen nur im allgemeinen und durchschnittlich anschlieſsen kann.

Was aber den zweiten Punkt anlangt, so erinnert er an den hier und da herrschenden Irrtum, als ob von der Zeit, in welcher sich der Lehrer z. B. mit dreiſsig Schülern beschäftigt, nur der dreiſsigste Teil auf jeden einzelnen käme. Wenn dies der Fall wäre, so würde daraus nur folgen, daſs der Lehrer die Kunst des

Massenunterrichts von der des Einzelunterrichts nicht zu unterscheiden wüfste. Einen Schüler nach dem andern und alle zugleich zu unterrichten, ist eben zweierlei; eine Klasse ist keine Summe einzelner Schüler, sondern ein Ganzes, als dessen organisches Glied jeder einzelne Schüler behandelt werden mufs. Das Resultat einer Schulstunde ist ein Ergebnis der Gesamtarbeit des Lehrers und sämmtlicher Schüler, das allen zu gute kommt, obwohl jeder an der Gewinnung desselben nur den Anteil hat, der seiner Individualität entspricht. Beim Einzelunterrichte dagegen gewinnt der einzelne nur das, was er allein zu erwerben imstande war. Es ist eine besondere Kunst des Lehrers in der Schule, die Gesamtheit zu beschäftigen, auch dann, wenn er scheinbar nur mit einem verkehrt. Die Theorie wird genug gethan haben, wenn sie dies Ziel mit aller Schärfe aufstellt; der Weg, auf dem es zu erreichen ist, wird nur in der Praxis gefunden werden können und je nach der Individuatät des Lehrers und nach den in der Klasse vorhandenen Schüler-Individualitäten verschieden sein. Chorsprechen, die Benutzung der Wandtafel, der Wandkarte, der Wandlesemaschine und aller für eine gröfsere Zahl von Schülern berechneten Veranschaulichungsmittel, das Taktschreiben, die umsichtige Verteilung der Fragen, eine richtige Lokation der Schüler, die wiederholte Durchnahme des Lehrstoffs mit verschiedenen Gruppen von Schülern, die Zusammenfassung der gewonnenen Resultate u. s. w. sind Mittel, deren sich der Klassenunterricht bedienen mufs. Hierher gehört auch der freilich nur in sehr beschränktem Mafse zur Kontrolle des Fleifses und zur Einübung von Fertigkeiten anzuwendende sogenannte wechelseitige Unterricht, dessen auch da wieder zu gedenken ist, wo von den der Schule zu Gebote stehenden Mitteln der Zucht gesprochen werden wird (§ 86).

Trotz aller Unterrichtskunst wird natürlich die Zahl derer, die ohne Schaden zusammen unterrichtet werden können, eine gewisse Grenze nicht überschreiten dürfen. Diese Grenze wird jedoch nach der Individualität des Lehrers, nach der individuellen Beschaffenheit und der gröfsern oder geringern Verschiedenheit

der Schüler, nach der Art und Gröfse der Lokalitäten, in denen unterrichtet wird, bald höher, bald niedriger angenommen werden müssen. Im allgemeinen wird man sagen können, dafs sie, je entschiedener sich die Individualitäten mit dem zunehmenden Alter der Schüler ausprägen und einen je gröfseren Teil der Gesamtarbeit jeder einzelne in der Klasse zu übernehmen vermag, desto niedriger werden wird.

Mufsten wir oben einen Vorzug des Einzelunterrichts, die Möglichkeit eines engeren Anschlusses an die Individualität des Schülers, einräumen, so dürfte doch auch durch das eben über den gemeinsamen Unterricht der Schule Gesagte die Überzeugung erweckt worden sein, dafs es dem letzteren, soweit die Gegenstände des Unterrichts die Gemeinsamkeit desselben überhaupt zulassen, weder unmöglich ist, bis zu einem gewissen Grade verschiedene Individualitäten zu berücksichtigen, noch an andern Vorzügen gebricht, welche den eben erwähnten Mangel hinlänglich ausgleichen. Der Schulunterricht reifst auch den Trägen und Schwachen mit fort und ist zugleich imstande, den Lebendigen und Fähigeren in angemessene Thätigkeit zu versetzen. Dazu hilft aufser manchem andern, was oben besprochen wurde, nicht nur die Macht des Beispiels, sondern auch die Möglichkeit gegenseitiger Unterstützung und Hebung und der in der Schülerschar sich regende Wetteifer.

In Beziehung auf diesen W e t t e i f e r mufs einem Mifsverständnisse vorgebeugt werden. Es ist in der allgemeinen Pädagogik (§ 13) gewarnt worden vor den künstlichen Reizungen des Ehrtriebs, welche das mittelbare Interesse des Schülers anregen und es dahin bringen, dafs dieser nicht aus Lust und Liebe zur Sache, sondern um der Ehre willen lerne; solche Reizmittel werden sittlich schaden, aber nicht veredeln. Ganz anders steht es mit dem natürlichen E h r g e f ü h l e, das auf der sittlichen Idee der Vollkommenheit (§ 70) beruht und nicht abgestumpft werden darf. Der Schüler, welcher den Mitschüler etwas leisten sieht, was ihm noch nicht gelungen ist, wird dadurch angespornt, seine Kräfte anzuspannen, sein Wollen und dadurch sein Gelingen zu

steigern. Dazu kommt, dafs sich in jeder Gemeinschaft gewisse auf die gemeinsame Thätigkeit bezügliche Ehrenpunkte*) bilden, gegen die der einzelne zu verstofsen sich hütet; mit der Ehre der Klasse verträgt sich ein bestimmtes Nichtwissen und Nichtkönnen nicht. Mancher Lücken, die dem Schüler beim Einzelunterrichte verborgen bleiben, wird er sich bewufst, wenn er Mitschüler hat, mit denen er sich vergleichen kann. Gar viele, die privatim unterrichtet wurden und es so herrlich weit gebracht zu haben meinten, fühlen auf einmal, wie viel ihnen noch fehlt, wenn sie in einen gröfsern Schülerkreis aufgenommen werden, und erkennen nun ganz neue und höhere Zielpunkte für ihr Streben.

Nicht unerheblich ist ferner, dafs sich auch der Lehrer die Freude an dem Unterrichten leichter erhält, wenn er eine ganze Schülerschar statt eines einzelnen sich gegenüber sieht. Es fehlt in dieser Schar nicht an solchen, die ihn durch ihre Lebendigkeit und ihren Eifer immer wieder beleben und erfreuen und ihn die vergebliche Mühe vergessen lassen, welche ihm andere machen. Die dadurch in ihm immer wieder von neuem erzeugte Lust und Liebe zu seiner Thätigkeit setzt ihn in den Stand, auch die Lässigen und Unlustigen zu beleben und alle mit gleicher Lust und Liebe zur Sache zu erfüllen.

Wir sehen, der Schulunterricht bietet so viele Vorteile, dafs das, was den Einzelunterricht vor ihm auszeichnen könnte, weit übertroffen wird. Das Resultat unserer Betrachtung ist folgendes. Die Schule bedarf des Unterrichts, wenn sie ihrer ersten Aufgabe, die dem Gebiete der Zucht angehört, gerecht werden soll; auch die Familie ist unter günstigen Umständen befähigt, den Unterricht zu erteilen oder doch ohne Hülfe der Schule erteilen zu lassen; aber der Schulunterricht hat vor diesem Einzelunterrichte so viele und entschiedene Vorteile voraus, dafs es auch ohne Rücksicht auf die anderweitigen Erziehungsmittel der Schule

*) Die Bekämpfung falscher Ehrenpunkte, die sich leider, wie in andern Gemeinschaften, auch in der Gemeinschaft der Schule nur zu leicht bilden, liegt der Schulzucht ob.

im Interesse des Zöglings liegt, ihm, soweit überhaupt eine Gemeinsamkeit des Unterrichts möglich ist, Schulunterricht angedeihen zu lassen.

§ 83.

Sobald das Kind der Schule anvertraut ist, bestehen zwei erziehende Gewalten nebeneinander. Ihr gegenseitiges Verhältnis mufs so beschaffen sein, dafs sie sich in ihrer Thätigkeit nicht hemmen, sondern fördern. Es handelt sich zunächst nur um die Gestaltung dieses Verhältnisses in Beziehung auf den Unterricht.

Wir haben bereits angedeutet, dafs die Schule den Unterricht nur so weit übernehmen könne, als eine Gemeinsamkeit desselben möglich ist. Es leuchtet vor allem ein, dafs diese ausgeschlossen ist bei Unterrichtsgegenständen, die, wie z. B. der Sologesang, ihrer ganzen Natur nach nur einen einzelnen Schüler zulassen*). Auch der Unterricht im mündlichen Gebrauche fremder Sprachen dürfte sich aus solchem Grunde nicht für jene Gemeinsamkeit eignen. Eine weitere Beschränkung der Schule ergab sich daraus, dafs sie auf die Verschiedenheit der Individualitäten nur bis zu einem gewissen Grade Rücksicht nehmen kann. Für besonders schwach Begabte ist hiernach der Unterricht der Schule entweder ganz unstatthaft, oder doch unzureichend. In letzterem Falle macht sich eine Ergänzung desselben durch Einzelunterricht nötig, der freilich, wenn er eine Ergänzung des Schulunterrichts sein soll, im engsten Zusammenhange und genauster Übereinstimmung mit der Schule erteilt werden mufs. In entsprechender Weise mufs die Schule die Ausbildung aufserordentlicher Talente und die Berücksichtigung vereinzelter Neigungen ganz oder teilweise dem Einzelunterrichte überlassen. Es folgt endlich daraus, dafs der Schulunterricht wenigstens an grofsen Orten und bei zu grofser Schülerzahl im wesentlichen an die Schulstube oder doch an das Schulhaus und den Schulgarten gebunden ist, dafs die Schule auf den Unterricht, der im Freien

*) Vielleicht ist man geneigt, hierzu auch die Übung in freien Vorträgen zu rechnen; jedoch möchte für diese wohl die Benutzung der Gelegenheiten genügen, welche ein planmäfsig geordnetes Schulleben dazu giebt.

bei Spaziergängen oder gar auf Reisen erteilt werden kann, leider mehr oder weniger zu verzichten hat, wie sie auch auf den so wichtigen Unterricht durch Privatlektüre und sonstige Privatbeschäftigung nur einen sehr geringen Einflufs ausübt.

Ist nun aber die Schule nicht imstande, den gesamten Unterricht ihrer Zöglinge zu übernehmen, so darf sie auch nicht über die Zeit derselben durch die Lehrstunden und die damit zusammenhängenden Arbeiten in gleichem Mafse disponieren, wie wenn sie allein allen Unterricht erteilte. Sie hat vielmehr Zeit für denjenigen Unterricht freizulassen, der aufser dem Schulunterrichte erforderlich ist. Dazu kommt, dafs ihren Zöglingen auch Zeit für die körperliche und geistige Erholung und für die Erhaltung des jugendlichen Frohsinns sowie für die Ansprüche des Familienlebens gegönnt werden mufs. Die Bestimmung der Zahl der täglichen Unterrichtsstunden, die Verteilung derselben auf die Tageszeiten und die Festsetzung der regelmäfsig wiederkehrenden schulfreien Tage und der Ferien ist einer Behörde zu überlassen, welche die Interessen der Schule und des Hauses gleichmäfsig zu berücksichtigen geeignet ist. Über die Zeit, welche auf solche Weise der Schule zugeteilt worden ist, anderweitig zu disponieren, kann schon darum nicht den Eltern zustehen, weil die Gemeinsamkeit des Schulunterrichts unmöglich wäre, wenn auf diesem Gebiete die sehr grofse Verschiedenheit der elterlichen Ansichten zur Geltung käme. Anders wird dagegen bei Festsetzung der Zeit zu verfahren sein, welche von der Familie den mit dem Schulunterrichte zusammenhängenden, aber aufserhalb der Lehrstunden anzufertigenden Arbeiten einzuräumen ist; eine Behörde wird hierüber kaum mehr als allgemeine Grundsätze aufstellen können. Diese Arbeiten sind ebensowohl Schularbeiten wie häusliche Arbeiten; sie vermitteln die stete gegenseitige Beziehung des Hauses und der Schule; sie sind ebenso der Arm, mit dem die Schule fortwährend bis ins Haus reicht, wie sie dem Hause einen Blick in das tägliche Treiben der Schule eröffnen. Auf diesem Gebiete ist daher ein steter Wechselverkehr zwischen Schule und Haus notwendig. Die Schule mufs vom Hause ver-

langen, dafs es die Schüler anhält, bei Anfertigung dieser Arbeiten nach den von ihr gegebenen Vorschriften zu verfahren; sie mufs darum das Haus von solchen Vorschriften in Kenntnis setzen und in ihm womöglich die Überzeugung von deren Notwendigkeit erwecken. Die Schule empfängt aber nur die Resultate der häuslichen Arbeit; die Eltern beobachten die Arbeit selbst, die Zeit, welche sie beanspruchte, den Grad der Schwierigkeit, die sie den Kindern bot, die Lust oder Unlust, mit der sie ausgeführt wurde; die Schule mufs über solche Beobachtungen Mitteilungen nicht nur gern entgegennehmen, sondern dieselben auch zu verwerten suchen und mit den Eltern die Mittel zur Abstellung der beobachteten Übelstände, soweit ihre Beseitigung nicht ausschliefslich von der Schule zu erreichen ist, in Beratung ziehen.

§ 84.

Wir haben früher (§ 27) gesehen, dafs der Unterricht, d. h. eine Beschäftigung mit dem Kinde, welche eine Einwirkung auf den Gedankenkreis desselben bezweckt, beginnen mufs, sobald das Kind seine Sinne zu gebrauchen anfängt. Aber der erste Unterricht schliefst sich eng an das Leben und die Anschauungen des Kindes an. Die verschiedenen Arten erziehender Thätigkeit sind noch auf das engste miteinander verbunden; der Unterricht tritt nur gelegentlich auf, wenn sich eben passende Anknüpfungspunkte für ihn darbieten; die Disposition des Kindes für denselben ist noch ganz von den individuellsten, bei jedem einzelnen Kinde verschiedenen Verhältnissen abhängig; das Kind beansprucht vor allem Wartung und Pflege und ist noch mit allen seinen Bedürfnissen an das elterliche Haus und an die Fürsorge der Mutter gebunden. Erst nach und nach mufs es an den Umgang mit fremden Kindern und an ein Sichschicken in sie gewöhnt werden. Solange der Zustand eines so innigen Verwachsenseins mit der Familie, einer so vollständigen Abhängigkeit von derselben dauert, kann nicht daran gedacht werden, das Kind auch nur zeitweilig von der Familie loszureifsen und aufser ihr noch einem zweiten Lebenskreise anzuvertrauen, der sich so wesentlich, wie es die

Schule thut, von der Familie unterscheidet, der die Familie zwar ergänzen, aber nicht vertreten kann.

Ist denn nun aber die Familie und speziell die Mutter immer imstande und befähigt, die Erziehungspflichten während dieser Zeit in der rechten Weise und im vollen Umfange zu erfüllen, namentlich auch den ersten, in diese Zeit fallenden Unterricht zu erteilen? Werden nicht so viele Kinder in jener Zeit, in welcher die Bildung ihre ersten Grundlagen gewinnt, sich selbst überlassen oder gar schädlichen Einflüssen ausgesetzt, weil die Mutter genötigt ist, an der Arbeit für die Existenz der Familie teilzunehmen, oder weil ihr die Einsicht in die Bedeutung dieser ersten Jugendbildung fehlt, oder weil sie die sittliche Energie, sich dieser Mutterpflicht selbst unter persönlichen Entsagungen zu widmen, nicht besitzt, oder weil ihr Kenntnisse und Geschick dazu abgehen? Wir stehen hier so oft einem Falle gegenüber, in welchem ein Notbehelf an die Stelle des Besten treten mufs. Nur als einen solchen Notbehelf, wenn auch als einen sehr segensreichen, können wir die Veranstaltungen ansehen, die man je nach den Verhältnissen, für die und unter denen sie entstanden sind, und je nach den Grundsätzen, die in ihnen gelten, Warteschulen, Kinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen oder Kindergärten genannt hat*). Sie werden ihre Aufgabe um so besser erfüllen, je weniger sie wie Schulen gestaltet, je mehr sie der Familie, die sie für gewisse Zwecke ersetzen sollen, nachgebildet sind; man sollte sie auch durch den Namen immer von den Schulen unterscheiden. Der Segen, den sie stiften, greift über den Kreis der ihnen anvertrauten Kinder hinaus, wenn sie sich neben ihrer Hauptaufgabe auch die stellen, die Befähigung zu der von ihnen übernommenen Erziehungsthätigkeit zu verbreiten und namentlich auch den Müttern und künftigen Müttern mitzuteilen.

Der erste, sich an die kindliche Anschauung und an das Leben des Kindes eng anlehnende Unterricht — und dies ist das Ergebnis

*) Vgl. jedoch G. A. Lindner, Allgem. Erziehungslehre § 66.

unserer Überlegung — ist Sache der Familie und nicht der Schule, und die für diesen Unterricht gegründeten Anstalten sind nicht Schulen, sondern Vertreterinnen der Familien.

Der Schulunterricht setzt zunächst die Möglichkeit voraus, die Aufmerksamkeit des Kindes für längere Zeit auf einen Gegenstand hinzulenken, so dafs bestimmte Zeiten festgesetzt werden können, die ausschliefslich dem Unterrichte zu widmen sind. Während es bei dem Unterrichte, von welchem wir eben gesprochen haben, in erster Linie darauf ankommt, das Kind zu beschäftigen, den Unterricht als Regierungsmittel zu benutzen, und erst in zweiter Linie darauf, diese Beschäftigung zu einer bildenden zu machen, betrachtet die Schule ihren Unterricht nur als Mittel zum Zwecke der Bildung. Während es sich dort nur um erläuternden und darstellenden Unterricht handelt, beginnt hier auch der erste entwickelnde Unterricht mit Lesen, Schreiben, Rechnen und den ersten Kombinationsübungen. Erfahrungsmäfsig hat das Kind die Befähigung zu einem Unterrichte, wie ihn die Schule erteilt, in einem Alter von etwa sechs Jahren erlangt. Zugleich hat es sich dann so weit entwickelt, um für die Zeit des Unterrichts der mütterlichen Pflege entbehren und einer ihm nicht als einem einzelnen, sondern nur als Glied eines Ganzen zugewandten Aufsicht und Fürsorge unterstellt werden zu können. Es hat dann bereits mit Gespielen so viel Umgang gehabt, um sich leicht an das gesellige Leben der Schule und an die in derselben herrschende, dieses Leben regelnde Ordnung zu gewöhnen.

Es könnte die Frage aufgeworfen werden, ob das Kind, sobald es zum Schulbesuche fähig ist, der Schule sofort anvertraut werden müsse, oder ob es, wenn die Verhältnisse der Familie es gestatten, den ersten zusammenhängenden Unterricht im elterlichen Hause empfangen solle, um so die Teilung der Erziehung wenigstens so lange wie möglich zu vermeiden. Je gröfseres Gewicht wir jedoch auf die Befolgung eines einheitlichen Planes für den gesamten Unterricht legen, desto unzweifelhafter werden wir uns für den ersten Teil dieser Alternative entscheiden. Die

Zeit, in welcher das Kind Schulunterricht empfangen kann, wird für uns also auch die sein, in welcher es ihn empfangen mufs.

§ 85.

Wir haben in den letzten Paragraphen die Schule nur als Unterrichtsanstalt besprochen. Sie teilt aber mit der Familie auch Regierung und Zucht.

Schon im § 67 erkannten wir die durch die Forderung der Zucht gebotene Notwendigkeit, den Umgangskreis des Zöglings über die Familie hinaus zu erweitern. Die Betrachtungen des § 70 konnten uns in der Überzeugung von dieser Notwendigkeit nur bestärken. Zwar ist die Familie durch ihren Verkehr mit andern Familien meist in den Stand gesetzt, für ihre Kinder Umgang auch mit fremden Kindern zu vermitteln; aber die Unregelmäfsigkeit oder Seltenheit eines solchen Verkehrs, die Unwahrscheinlichkeit, in dem doch immer nur kleinen Kreise der Auswahl stets die in jeder Beziehung geeigneten Genossen zu finden, und die Hindernisse, welche sich in jenem Verkehr der Gestaltung eines den Anforderungen der Zucht entsprechenden jugendlichen Gemeinlebens entgegenstellen, lassen den Umgang, den die Familie bieten kann, als unzureichend erscheinen.

Weit günstiger ist in dieser Hinsicht die Schule gestellt*). Der Kreis des Umgangs ist in ihr ein viel weiterer, die Mannigfaltigkeit der sich darbietenden Verhältnisse viel gröfser. Der Zögling erscheint unter den Schulkameraden selbständiger als unter dem Schutze des elterlichen Hauses; die Vorzüge, die ihm im Familienverkehre die Stellung des Vaters giebt, die Rücksichten, die ihm dort um der Familie willen zu teil werden, fallen weg, und die Schulkameraden treten ihm mit gleichen Ansprüchen wie andern entgegen. Mitschüler werden durch ein weit engeres Band verbunden als Spielgenossen, die nur bei gegenseitigen Besuchen in den Familien zusammenkommen und nur das Spielen gemeinsam haben; die Gleichheit der Interessen, der Freuden und

*) Vgl. Th. Waitz, Allgem. Pädagogik, 2. Aufl., S. 215 ff.

Sorgen, der ganzen Lebensordnung und der Arbeiten, der Aufsicht und der die Freiheit begrenzenden Gebote und Verbote der Schule verknüpfen die jugendlichen Seelen so eng, dafs Schulfreundschaften oft das ganze Leben hindurch dauern. Die einzelnen schliefsen sich aneinander an, aber sie widerstreben auch einander. In den daraus entstehenden Streitigkeiten und Kämpfen stehen nicht einzelne, sondern Gruppen einander gegenüber; der einzelne als solcher vermag sich nicht zu halten, er bedarf der Hülfe und Stütze seiner Genossen; es bildet sich in ihm das Bewufstsein gegenseitiger Abhängigkeit; er lernt sich als Glied einer Genossenschaft ansehen und gewinnt Teilnahme für alles Wohl und Wehe, das diese Genossenschaft und die Glieder derselben trifft. Trotz allem, was die einzelnen Schülergruppen voneinander scheidet, betrachten diese sich doch nach aufsen als zusammengehörig. Alle zusammen unterwirft die Schulordnung einer gleichen Notwendigkeit, indem sie verlangt, dafs sich jeder einzelne ihr fügt, wenn er in der Gemeinschaft der Schule bestehen will; ihr gegenüber ist ein Schüler wie der andere; die individuelle Freiheit findet in ihr eine Schranke, die für alle gleich ist und sich deshalb als durch das Interesse des Ganzen bedingt darstellt.

Die Schule nähert sich hierin dem öffentlichen Leben; aber sie nähert sich ihm nur und vermittelt daher einen Übergang von der Familie zum öffentlichen Leben. In der Familie ist es der Wille des Vaters und der Mutter, welcher Gehorsam verlangt; im öffentlichen Leben ist es nicht der Gesetzgeber, sondern das Gesetz selbst. Die Schule steht in der Mitte zwischen beiden; der Schüler soll dem Lehrer gehorchen, und dieser erscheint als die Personifikation eines allgemeinen Gesetzes; nicht sein persönlicher Wille ist es, dem sich der Schüler unterwerfen soll, nicht die Autorität seiner Person, sondern die seines Amtes verlangt Gehorsam. Natürlich mufs die Persönlichkeit des Lehrers so beschaffen sein, dafs sie diese amtliche Autorität nicht aufhebt; der Lehrer mufs sich seinem Amte so vollständig hingeben, dafs der Schüler an ihn nicht denken kann, ohne auch an sein

Amt zu denken. Auch das möchte aus dem eben Gesagten hervorgehen, dafs dem Wesen der Schule, deren Gemeinschaft den Übergang von der Familie zum gesellschaftlichen Leben der Mündigen bilden soll, ein gedrucktes Schulgesetz nicht entspricht. Wenigstens sollten gedruckte Schulordnungen nur das enthalten, was sich auf das Verhältnis des Hauses zur Schule bezieht; nicht für die Schüler, sondern nur für die Eltern sollten sie gedruckt sein.

Alle die eben besprochenen der Schule eigentümlichen Verhältnisse üben einen mächtigen Einflufs auf die Art und Weise aus, wie der Schüler sein Verhältnis zu den Mitschülern und zu dem Ganzen auffafst, dem er mit ihnen angehört. Es entwickeln sich daher auf dem Boden der Schule Gesinnungen nicht nur gegen einzelne, sondern auch gegen die Gesellschaft. Die Achtung, die der Mann vor Ordnung und Gesetz hat, die Freudigkeit, mit der er in ihnen eine Förderung seiner eigenen vernünftigen Zwecke erkennt, stammt ebenso wie die entgegengesetzte Gesinnung oft schon aus der Schule und der Art, wie sie ihr Gemeinleben gepflegt hat.

Wie der bedeutende Einflufs nicht verkannt werden kann, den das Gemeinleben der Schule auf die Bildung der Gesinnungen ausübt, ebensowenig befindet sich aber auch anderseits die Schule in der Lage, die in ihr entstandenen Gesinnungen mit Sicherheit zu erkennen. Die in das Innerste jedes einzelnen Zöglings eindringenden Blicke, welche der Familie gestattet sind, bleiben der Schule versagt. Um so notwendiger ist es darum, dafs die Schule nach einem Einvernehmen mit der Familie ebenso in Beziehung auf Regierung und Zucht strebt, wie sie dies nach dem früher Dargelegten in Beziehung auf den Unterricht zu thun verpflichtet ist.

Durch jeden Streit der Schul-Autorität mit der elterlichen werden die Erfolge ihrer Wirksamkeit in gleichem Grade gefährdet, wie sie durch die Übereinstimmung beider Erziehungsfaktoren gesteigert werden. Dies ist um so mehr im Auge zu behalten, je leichter ein solcher Streit bei den sich oft wider-

sprechenden und so selten aus eigentlich pädagogischer Überlegung hervorgegangenen Erziehungsgrundsätzen der Eltern entsteht. Das Nächstliegende, was zur Vermeidung dieses Streites geschehen mufs, ist auch auf den Gebieten der Regierung und der Zucht wieder die Festsetzung einer Rechtsgrenze zwischen Schule und Haus, die Aufstellung von Bedingungen, unter welchen die Schule die Arbeit mit dem Elternhause teilt. Natürlich wird eine solche „Schulordnung“ nur dann auf Anerkennung rechnen können, wenn sie nicht einseitig von der Schule oder von einer nur die Interessen der Schule vertretenden Behörde festgestellt ist, sondern wenn bei ihrer Feststellung auch die Interessen der Eltern genügend gewahrt sind, wenn in ihr die erziehenden Thätigkeiten des Elternhauses und der Schule so gegeneinander abgegrenzt sind, dafs sie sich nicht hemmen, sondern unterstützen.

Aber Vermeidung des Streites ist noch nicht Übereinstimmung. Um diese zu erreichen, bedarf die Schule vor allem selbst des Vertrauens. Dies erwirbt sie sich teils durch einen Verkehr der Lehrer mit den Eltern, welcher auf der Gemeinsamkeit der Sorge für das sittliche Gedeihen jedes der Schule anvertrauten Zöglings beruht, teils durch die volle Hingabe der Lehrer an die Pflichten ihres Berufs, teils durch das Gewicht, das die Lehrer selbst auf ihre pädagogische Bildung legen*). Man gesteht dem Rate des Arztes ein grofses Gewicht zu, weil man sich der Ansicht des Sachverständigen unterordnet; über das pädagogische Verfahren der Lehrer aber glaubt dermalen jeder Vater ein Urteil zu haben. Man sieht sie wohl als Sachverständige auf philologischem oder mathematischem oder historischem oder naturwissenschaftlichem Gebiete an; aber als pädagogische Sachverständige wird man höchstens die Lehrer respektieren, die in Wahrheit darnach streben, solche zu sein und als solche zu gelten. Wenn die Schulbehörden fachwissenschaftliche Bildung nicht als ausreichend

*) Vgl. H. Kern in seinen Pädagogischen Blättern Jahrg. 1854, 2. Hälfte, S. 149 ff.: „Zwei Gründe für das falsche Verhältnis zwischen Schule und Haus“.

zur Ausübung des Lehrerberufes ansehen, sondern von jedem, dem das Amt eines Lehrers übertragen werden soll, auch eine gründliche theoretische und praktische Bildung in der Pädagogik verlangen, wenn die Lehrer selbst zeigen, dafs sie Kenntnis des Lehrstoffs noch nicht für ausreichend zum Unterrichten und allgemeine Bildung und sittliche Charakterstärke nicht für die einzigen Erfordernisse zur Ausübung von Regierung und Zucht halten, dürfen dieselben erwarten, dafs man sie in Sachen der Erziehung als Fachmänner anerkennen werde.

§ 86.

Soll eine Mehrheit von Personen als eine Gesellschaft im Sinne der Ethik gelten, so müssen die einzelnen durch die Einheit des von ihnen bewufstvoll erstrebten Zweckes verbunden sein. Vereinigt sind in der Schule Schüler und Lehrer. Diese wollen erziehen, jene, und zwar nur im günstigsten Falle, erzogen werden. Es fehlt also jene Einheit des Zweckes. In der strengsten Bedeutung des Wortes bildet daher die Schule keine Gesellschaft. Wohl könnte dies von der Gemeinschaft gesagt werden, welche sich aus Lehrern und Eltern zusammensetzt und in der Erziehung der Kinder den gemeinsam von ihnen bewufstvoll verfolgten Zweck findet. Die Zöglinge dagegen beteiligen sich in Verbindung mit den Lehrern aktiv nur an der Erstrebung einzelner, dem Gesamtzwecke der aus den Eltern und Lehrern bestehenden Gemeinschaft untergeordneter Zwecke*). Nur in diesem sekundären Sinne also kann die Schule eine Gesellschaft sein und sich in ihr ein Gemeinleben entwickeln, in welchem die Zöglinge die gesellschaftliche Tugend des Gemeinsinnes gewinnen. Welche Erziehungsmittel bieten sich der Schule zur Erweckung dieses Gemeinsinnes dar?

Als diejenige Erziehungsthätigkeit, von welcher alles, was in der Schule erreicht werden soll, ausgeht, welche sie als das erste und wichtigste Mittel zur Erweckung und Pflege des Gemeinsinnes anwendet, haben wir den gemeinsamen Unterricht kennen

---

*) Vgl. E. Barth, Über den Umgang (Leipzig 1870) S. 45 f.

gelernt (§ 79). Wir haben bereits (§ 82) von den Eigenschaften eines solchen Unterrichts gesprochen. An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dafs es den Schülern zum Bewufstsein gebracht werden mufs, wie die Gesamtleistung nur dadurch zustande kommt, dafs jeder einzelne das Seinige dazu beiträgt. Dadurch wird nicht nur in allen das Interesse und die Freude an dieser Gesamtleistung gehoben, sondern auch das Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gegenseitigen Abhängigkeit erzeugt. Alle gelangen zu der Erkenntnis dessen, was der vereinten Kraft möglich ist; die Leistung des einzelnen erscheint als eine dem Ganzen dienende Förderung und jede Versäumnis als ein dem Ganzen zugefügtes Unrecht. Auch der Lehrer wird als ein Mitarbeitender, ohne den nichts zustande gebracht worden wäre, angesehen werden; das Band, das die gemeinschaftliche Arbeit um alle schlingt, wird auch ihn mit umfassen. So wichtig aber auch dieser zuletzt angedeutete Erfolg für die ganze Wirksamkeit des Lehrers ist, darf sich dieser dadurch doch nicht verleiten lassen, auf sich zu nehmen, was die jüngeren Schultern seiner Schüler zu tragen vermögen; nur das wird er für sich beanspruchen, was nur er zu leisten vermag. Die Hülfe, die ein Schüler dem andern geben kann, wird ihm der Lehrer nicht geben. Hierin liegt die eigentlich pädagogische Bedeutung des wechselseitigen Unterrichts*), die wohl zu unterscheiden ist von der, welche er da hat, wo er bei zu grofser Schülerzahl als Notbehelf angewendet wird.

Die Frage, auf welche Weise man sich bezüglich der gegenseitigen Unterstützung zu verhalten habe, die sich die Schüler bei ihren Schularbeiten leisten, dürfte, wenn man die Gemeinsamkeit des Unterrichts im Auge behält, anders zu beantworten sein, als wenn man den Schulunterricht als einen Unterricht betrachtet, der einer gröfseren Anzahl einzelner Schüler zugleich erteilt wird. Gewifs ist es, dafs ein Schüler, welcher eine Arbeit,

*) Vgl. T. Ziller, Grundlegung (2. Aufl.) S. 220, Anm. 2; Chr. Palmer, Ev. Pädag. S. 575 ff.; G. A. Riecke, Art. „Bell und Lancaster“ in Schmids Encykl. I. Daselbst findet sich auch das Nötige über die weiteren hierher gehörigen Schriften.

die er ohne jede fremde Hülfe machen soll, mit Hülfe eines Mitschülers anfertigt und dann als seine eigene vorlegt, sich nicht nur des Ungehorsams, sondern auch der Unwahrheit schuldig macht; aber ebenso gewifs steht auch das Verbot jeder gegenseitigen Unterstützung bei einer der ganzen Klasse aufgegebenen Arbeit in einem entschiedenen Widerspruche mit der Forderung, dafs das Gefühl der Gemeinschaft unter den Schülern durch den Unterricht und das ganze Schulleben gestärkt werden soll. Aus dieser Forderung ergiebt sich vielmehr, dafs man für den häuslichen Fleifs nicht allen Schülern der ganzen Klasse dieselbe Aufgabe, sondern der ganzen Klasse eine Gesamtaufgabe stellen und diese in Teilaufgaben, deren Lösung, wenn nicht den einzelnen, so doch einzelnen Gruppen zufällt, zerlegen müsse.

Ein Beispiel möge dies erläutern. Es sei im deutschen Unterrichte ein Drama gelesen worden; dasselbe soll nun nach allen Seiten schriftlich bearbeitet werden. Diese Gesamtaufgabe wird in zahlreiche Teilaufgaben zerlegt. Sie beziehen sich z. B. auf die historische Grundlage der Dichtung und auf die poetische Umgestaltung des gegebenen Stoffes, auf die Disposition des Stückes, auf die Charakteristik der einzelnen Personen, auf die Orte der Handlung, auf den Grundgedanken des Ganzen, auf darin ausgesprochene allgemeine Gedanken, auf sprachliche oder metrische Eigentümlichkeiten. So viel Themata, so viele Gruppen von Schülern werden gebildet; die Individualitäten werden bei der Gruppenbildung berücksichtigt, die Wünsche und Vorschläge der Schüler gern beachtet. Die Aufsätze jeder Gruppe werden je einer aus Schülern der übrigen Gruppen gebildeten Abteilung zur Beurteilung übergeben. Jede Abteilung läfst die betreffenden Aufsätze unter ihren Mitgliedern cirkulieren und versammelt sich dann mit den Verfassern der ihr übergebenen Arbeiten, um sich über ihr Urteil zu einigen und diejenige Arbeit festzustellen, welche ihr als die beste erscheint. In der Klasse sprechen die gewählten Referenten ihr Urteil aus; jeder Schüler hat das Recht, seine abweichende Meinung zu äufsern und zu verteidigen, und der Lehrer, an den die sämtlichen Aufsätze von den Abteilungen

zurückgeliefert worden sind und der dieselben unterdessen durchgesehen und mit den nötigen Bemerkungen versehen hat, berichtigt oder bestätigt die Urteile der Schüler. Darauf arbeiten die Schüler, deren Aufsätze in jeder Gruppe als die besten anerkannt worden sind, dieselben unter Beihülfe der früher mit der Beurteilung betrauten Abteilungen nach den gegebenen Andeutungen um, und nun werden diese besten Arbeiten nach nochmaliger Revision seitens des Lehrers zusammengeheftet und als Eigentum der Klasse aufbewahrt.

Es kann um so weniger unsere Absicht sein, an noch andern Beispielen das von uns aufgestellte Prinzip zu veranschaulichen, je mehr die Art seiner Anwendung von den individuellsten Verhältnissen abhängt. Das gegebene, allerdings nur auf den Unterricht in den obern Klassen höherer Schulen bezügliche Beispiel wird die Anwendbarkeit jenes Prinzips nicht nur bei der Behandlung der häuslichen Schularbeiten, sondern auch beim Klassenunterrichte erkennen lassen. Auch dieser hat ja die Aufgabe, die Schüler zur gemeinsamen Arbeit anzuregen und jeden seinen Teil zu dem beitragen zu lassen, was sich am Schlusse der Stunde als das Resultat der Gesamtarbeit ergeben soll.

Scheibert hat diese Art des Unterrichts näher in dem Abschnitte seines Buches über „das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule“ (Berlin 1848) behandelt, in welchem er die Lehrmethode des freien Unterrichts bespricht*). Wenn auch vieles von dem, was er dort und in dem ganzen das „Schulleben“ behandelnden Abschnitte des Buches vorschlägt, nicht zu verwirklichen, manches auch nicht unanfechtbar sein möchte, so giebt er doch so viele treffende Fingerzeige, dafs jenen Abschnitt kein Lehrer ungelesen lassen sollte, und wir können daher von der Wiederholung manches hierher Gehörigen, was dort besprochen ist, füglich absehen.

Unser dem Gebiete der Schüleraufsätze entnommenes Beispiel zeigt auch den Weg, auf welchem eine freiere, nicht durch

*) S. 259 ff.

bestimmte Schulaufgaben hervorgerufene, aber sich doch an den Unterricht anschliefsende gemeinsame Thätigkeit der Schüler angeregt werden kann. Solche gemeinsame Thätigkeit wird zur Gründung von Studien- und ähnlichen Vereinen unter den Schülern Anlafs geben, wobei freilich daran festgehalten werden mufs, dafs die Teilnahme an solchen Vereinen nur denen zu gestatten ist, welche schon eine gewisse Reife zur Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten erlangt haben, und dafs die Ergebnisse der Vereinsarbeiten der ganzen Klasse, die ja immer die höhere Gemeinschaft bleiben soll, zu gute kommen müssen.

Das Bewufstsein der Zusammengehörigkeit, welches in und an dem Unterrichte geweckt und gestärkt worden ist, wird von selbst eine auch über die Schulzeit hinausreichende Teilnahme an dem Wohl und Wehe jedes einzelnen Klassengenossen hervorrufen; Pflicht des Lehrers ist es, sich dieser Teilnahme anzuschliefsen und Äufserungen derselben nicht zu unterdrücken, sondern zu begünstigen*).

§ 87.

Wir haben unter den Unterrichtsfächern der Schule zwei hervorzuheben, welche in besonderer Weise geeignet sind, dem Schüler das Bewufstsein der Zugehörigkeit zu einem gröfseren Ganzen und die Überzeugung zu geben, dafs der Erfolg seiner Thätigkeit wesentlich durch seine Einfügung in dieses Ganze und durch seine Unterordnung unter die Gesetze desselben bedingt sei: Gesang und Turnen.

Die Schule hat es nur mit dem Chorgesange zu thun. Dafs dieser den eben angegebenen Einflufs auf die einzelnen daran Teilnehmenden ausüben mufs, bedarf keines Beweises. Dasselbe gilt von den Frei- und Ordnungsübungen des Turnunterrichts, zu denen wir auch die Exerzierübungen rechnen, deren pädagogischer Wert aber nicht mit ihrer Bedeutung für die militärische Ausbildung verwechselt werden darf. Abgesehen von andern, an dieser Stelle nicht in Betracht kommenden Gesichtspunkten, be-

*) Vgl. E. Barth, Über den Umgang S. 48 ff.

ruht der pädagogische Wert der Exerzierübungen, bei welchen sich grofse Massen wie ein Mann bewegen und bei welchen das Gelingen von der strengsten Unterordnung des einzelnen unter die Gesamtheit abhängt, auf ihrer Bedeutung für die Bildung des Gemeinsinnes. Für diesen Zweck reichen die Marschübungen aus, und man wird sich um so lieber auf sie beschränken, als ihrer Einführung keine Schwierigkeit entgegensteht. Wenn wir mit dem Exerzieren auch Trommeln oder Signalhörner und manche andere militärische Einrichtung auf den Turnplatz bringen wollen, so geschieht auch dies nicht, um im Verstehen militärischer Signale zu üben und militärischen Sinn zu erwecken, sondern teils um die Regierung der lebendigen Turnerschar durch Anwendung erprobter Mittel zu erleichtern, teils weil der Charakter des Spiels, an das hierdurch erinnert wird, dem Turnen, welches ja auch die Turnspiele mit umfafst, nicht so fern bleiben darf wie dem übrigen Unterrichte.

Ebensowenig wie mit militärischen Zwecken hat das Schulturnen mit politischen zu thun, denen man das Turnen früher dienstbar machen wollte; die Pädagogik kann nur solche Zwecke der Erziehung anerkennen, die im Zöglinge selbst liegen.

Aber Ordnungs-, Frei-. und Exerzierübungen sind nicht die einzigen Mittel, durch welche der Turnunterricht den Gemeinsinn bildet. Die gesamte Turnerschaft wird in Züge, jeder Zug in Riegen geteilt. Die Oberleitung liegt in der Hand des Lehrers, an der Spitze der Züge stehen die Zugführer, jede Riege hat ihren Vorturner und ihren Ammann. Es bildet sich ein jugendliches Gemeinwesen mit Vorgesetzten und Untergebenen, mit Ehrenämtern und mit Gemeindeangelegenheiten, für deren Regelung eine organisierte Selbstverwaltung zugestanden werden kann. Zu dieser Gemeinde gehören nicht blofs die Schüler einer Klasse, sondern die ganze Schule*). Hier gilt weder Alter noch Schul-

*) Man sorge für einen Zug, der nur Ordnungs- und Freiübungen ausführt und der leicht eine entsprechende, für das Gesamtleben auf dem Turnplatze förderliche Verwendung findet. Auf diese Weise wird man die durch

wissen, sondern körperliche und geistige Gewandtheit und Energie, der rechte Takt im Umgange mit den Genossen, die ganze persönliche Tüchtigkeit. Das Bild dieses Gemeindelebens läfst sich je nach den besonderen Verhältnissen leicht weiter ausmalen, um zu beweisen, eine wie wichtige und der Schulerziehung unentbehrliche Stätte der Turnplatz ist.

§ 88.

Das Bewufstsein der Gemeinschaft soll sich nicht nur auf die einzelnen Klassen, sondern auf die ganze Schule erstrecken. Dazu wirken schon Gesang und Turnen mit. Demselben Zwecke dienen aber noch andere Veranstaltungen des Schullebens. Bei ihnen allen kommt der Gesang und, soweit sie nicht im Schulhause, sondern auf dem Turnplatze oder sonst im Freien stattfinden, auch das Turnen zur Geltung (§ 33). Wir meinen die Schulfeierlichkeiten und die Schulfeste, zu denen sich die ganze Schule vereinigt. Zu ihnen geben zunächst solche Ereignisse und Erlebnisse, die nicht einzelne Klassen, sondern die gesamte Schule berühren, Veranlassung: der Anfang und das Ende der einzelnen Abschnitte im Schulleben, d. h. also des Schuljahres, der Schulsemester, der Schulquartale und der Schulwochen, ferner die Aufnahme neuer Schüler, die Entlassung der Abgehenden und namentlich derer, welche den ganzen Schulkursus absolviert haben (der Abiturienten), die Einführung und die Entlassung von Lehrern, der Tod eines Lehrers oder Schülers, das Dienstjubiläum eines Lehrers, das Stiftungsfest der Schule. Sodann sind hervorzuheben die patriotischen Schulfeste: die Geburtstage des Kaisers und des Landesfürsten, die Gedenktage historischer, für des Vaterlandes Entwickelung einflufsreicher Begebenheiten, die Sieges- und Friedensfeste. In christlichen Schulen wird auch der grofsen christlichen Feste gedacht; in evangelischen Schulen findet zum Andenken an die Gründung der evangelischen Kirche ein Reformationsfest statt.

---

die Gesundheitsrücksichten gebotenen Dispensationen vom Turnunterrichte fast vermeiden und das Turnen der ganzen Schule nahezu zur Wahrheit machen.

Eine nicht allgemein zu entscheidende Frage ist es, ob zu gewissen Schulfeierlichkeiten auch andere als Lehrer und Schüler Zutritt haben sollen. Allerdings könnte dies der Schule als ein Mittel zur Herstellung eines Zusammenhangs mit den Eltern der Schüler sehr willkommen sein; aber anderseits ist es bedenklich, die Schüler mit ihren Leistungen, als ob diese letzteren dazu schon vollkommen genügend wären, in die Öffentlichkeit und vor Fremde treten zu lassen, und fremd sind, namentlich in grofsen Städten, jedem Schüler die Eltern seiner meisten Mitschüler. Dies Bedenken dürfte nur dann weniger erheblich sein, wenn es sich nicht um Vorträge einzelner Schüler, sondern um Gesamtleistungen handelt, d. h. also bei den Festen, bei welchen sich die Thätigkeit der Schüler auf den Chorgesang, auf gemeinsame Turnübungen und Spiele beschränkt. Jedenfalls darf von einem Heraustreten der Schule aus ihrem engen Kreise keine Rede sein, wenn dadurch etwa wegen Mangels an Raum ein Teil der Schüler von der Feier ausgeschlossen würde; in grofsen Schulen würde daher den Eltern meist nur der Zutritt oder, richtiger gesagt, die Teilnahme an Festen, die im Freien gefeiert werden, zu gestatten sein. Zur Veranstaltung derartiger Feste im Freien eignen sich namentlich die patriotischen Feste, die auch in zwei Teile, einen ernsten, in der Schule durch einen sogenannten Aktus zu feiernden, und einen dem jugendlichen Frohsinne Raum gebenden, mit einer Exkursion ins Freie verbundenen, zerfallen könnten. Auch gegen ein Sommerfest, welches nur in einer solchen Exkursion mit Gesang und Spiel besteht, läfst sich nichts einwenden; die Gemeinsamkeit des Vergnügens, die gegenseitige Verschönerung eines kindlichen, grofs und klein einigenden Genusses stärkt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und fördert den Gemeinsinn; die Teilnahme der Eltern erhöht die allgemeine Freude der Jugend und zeigt jenen die Schule in einem heiteren Gewande und die Lehrer nicht als Feinde, sondern als Förderer der jugendlichen Fröhlichkeit und als Teilnehmer am kindlichen Spiele.

Von selbst versteht es sich, dafs hierbei und bei allem, was

die ganze Schule betrifft, also auch beim Chorgesange und beim Turnen, die Teilnahme der Lehrer und, soweit es die Individualität derselben zuläſst, selbst ihre aktive Teilnahme nicht fehlen darf. Dem Zwecke aller die ganze Schule einigenden Veranstaltungen entspricht ferner eine Einrichtung derselben, bei welcher alles gemieden wird, was die Schüler vereinzelt, anstatt sie zu einigen, also z. B. jede Ansprache, die sich nur an einen Teil der Schüler wendet oder nur dessen Verständnisse angepaſst ist. Wohl möge man Gesänge vortragen lassen von einem auserwählten Sängerchore den übrigen Schülern zum Genusse und zum Sporn; aber nie fehle auch der Gesang der Gesamtheit. Die Schüler, welche Vorträge halten oder Gedichte deklamieren, müssen als Vertreter ihrer Klassen erscheinen; was sie vortragen, muſs ein Resultat des Klassenunterrichts, nicht ihrer Einzelarbeit sein; vielleicht dürfte es sich auch empfehlen, der Klasse einen Einfluſs auf die Wahl dieser ihrer Vertreter zu gestatten.

Wie alles Thun der Schule, so müssen auch alle Feste mit dem Unterrichte in Zusammenhang stehen. Dadurch wird aber nicht ausgeschlossen, daſs sie vornehmlich als ein Mittel der Zucht behandelt werden. In diesem Sinne müssen auch die Ansprachen der Lehrer, die selbstverständlich nicht an die Gäste der Schule, sondern an die Schüler zu richten sind, stets die sittliche Charakterbildung, die sittlich religiöse Sammlung der Gemüter als Zweck im Auge behalten; sie dürfen sich nie auf die Erörterung fachwissenschaftlicher, auch selbst nicht pädagogischer Fragen einlassen, sondern müssen vielmehr aus dem Streben hervorgehen, den Sinn der Schüler zu erheben zum Idealen, ihren Blick nach oben zum Urquell alles Guten, Wahren und Schönen zu richten und ihre Herzen für die höchsten Lebenszwecke zu erwärmen und zu begeistern. Es darf nie vergessen werden, daſs die innigste, dauerhafteste Vereinigung der Gemüter die ist, welche auf dem alle Verhältnisse durchdringenden und aus dem tiefsten Innern kommenden religiösen Interesse beruht und von demjenigen Gedankenkreise ausgeht, den der Unterricht zum Mittelpunkte der ganzen Gedankenwelt zu machen bemüht ist.

§ 89.

Auf jeder Unterrichtsstufe ist vorauszusetzen, dafs die vorhergehenden, auf welchen sie ruht, bereits erreicht waren. Wenn es nun auch möglich ist, im Unterrichte Abteilungen von Schülern, welche auf verschiedenen Stufen stehen, zu vereinigen, wird doch, sowie die Zahl der von einem Lehrer zugleich zu unterrichtenden Schüler eine gewisse Grenze nicht überschreiten darf (§ 82), auch hier durch das Mafs der einem Lehrer zu Gebote stehenden Kraft eine Grenze bestimmt, über welche hinaus eine Trennung der Gesamtheit, eine Sonderung in Klassen nötig wird, die verschiedenen Bildungsstufen entsprechen und ihren Unterricht getrennt und von verschiedenen Lehrern empfangen.

Indessen auch dies genügt noch nicht, wenn der Unterricht so weit fortgeschritten ist, dafs ein Mann die Wissensgebiete, aus welchen der Unterricht einer Klasse in den verschiedenen Lehrfächern seinen Stoff entnimmt, nicht mehr vollständig und mit Selbstthätigkeit zu beherrschen vermag (§ 14). Sobald der Unterricht diese Stufe erreicht hat, mufs selbst in einer Klasse eine Mehrheit von Lehrern in Wirksamkeit treten und damit mehr und mehr das Fachlehrersystem zur Geltung kommen.

Bedenkt man, dafs der Unterricht den gesamten Gedankenkreis des Zöglings als ein Ganzes gestalten soll, dafs er es auf jeder Unterrichtsstufe mit dem ganzen Menschen zu thun hat, dafs er von seinem ersten Anfange bis zu seinem Abschlusse eine einzige zusammenhängende Arbeit sein soll und dafs jede frühere Stufe als eine Vorstufe für die nächst höhere angesehen werden mufs, so wird das Nach- und Nebeneinander mehrerer Lehrer eine nicht leichte Besorgnis erregen. Erwägen wir dagegen, dafs jeder einzelne Lehrer eine bestimmt ausgeprägte Individualität und als solche nicht frei von aller Einseitigkeit ist und dafs er einer grofsen Zahl sehr verschiedenartiger Schüler-Individualitäten gegenübersteht, deren richtige Behandlung an ihn die verschiedensten Ansprüche macht, so kann in der Mehrheit der Lehrer gerade eine Bürgschaft liegen teils gegen eine gewisse den Schülern

drohende Einseitigkeit der Bildung, teils gegen eine Vernachlässigung einzelner Schüler. Nachteil und Vorteil des Fachlehrersystems stehen also einander gegenüber; es gilt, bei der Einführung desselben das rechte Mafs zu halten. Dieses scheint dadurch gewahrt zu werden, dafs man das Klassenlehrersystem für die unteren Bildungsstufen so viel wie möglich festhält und auf höheren, in welchen der Unterricht vom Lehrer ein Wissen verlangt, das er nur in einem Fache oder in wenigen verwandten Fächern besitzen kann, das Fachlehrersystem nicht an die Stelle des Klassenlehrersystems setzt, sondern ergänzend zu demselben hinzukommen läfst, jedoch, wie sich aus diesem Verhältnisse von selbst ergiebt, nur so weit, wie es nötig ist. Auch da, wo beide Systeme verknüpft sind, hat jede Klasse ihren Klassenlehrer (Ordinarius, Hauptlehrer). Die ihn ergänzenden Fachlehrer haben sich an ihn anzulehnen; die Verantwortlichkeit für die Konzentration des gesamten Klassenunterrichts fällt ihm zu. Im allgemeinen wird derjenige Lehrer Klassenlehrer sein müssen, dem in der Klasse der den Mittelpunkt des gesamten Klassenunterrichts bildende Unterricht (§ 29) übertragen ist.

Durch die im Vorstehenden beschriebene Verbindung des Klassenlehrer- und Fachlehrer-Systems sind nicht alle mit der Mehrheit der Lehrer zusammenhängenden Gefahren beseitigt. Die Einheit des Unterrichts mufs auch in Beziehung auf das Nacheinander desselben gesichert, der Unterricht aller Klassen in einem Geiste erteilt werden; jeder folgende Unterricht mufs sich aufs genaueste an den vorhergehenden anschliefsen. Für diesen die ganze Schule umfassenden innern Zusammenhang des Unterrichts Sorge zu tragen, ist eine Hauptaufgabe dessen, dem die Leitung der ganzen Schule obliegt, des Direktors (Rektors, Schulvorstehers). Aber weder ihm, noch den Klassenlehrern derjenigen Klassen, in denen mehrere Lehrer unterrichten, ist die Erfüllung ihrer auf die Einheit des gesamten Unterrichts bezüglichen Pflichten möglich, wenn nicht alle Lehrer dasselbe wollen, wenn sie nicht harmonisch zusammenwirken, wenn ihre Gesamtheit nicht eine „beseelte Gesellschaft“ bildet. Es ist nicht zu leugnen, dafs ein

Direktor, welcher durch seine pädagogische Tüchtigkeit für die neben und unter ihm Arbeitenden zu einer mafsgebenden Persönlichkeit geworden ist, viel beitragen kann zur Erweckung dieses einheitlichen Strebens. Aber wenn die pädagogische Tüchtigkeit eines Direktors auch noch so bedeutend ist, so wird er es dennoch nicht dahin zu bringen vermögen, dafs alle mit ihrer Thätigkeit ineinander greifen, durch ein gleiches Wollen wie zu einer Person verbunden sind und zur Erreichung derselben Zwecke gleiche Mittel anwenden, falls sie infolge ungleichartiger Vorbildung für ihren Beruf in ihren wissenschaftlichen Anschauungen sowie in den Zielen ihres Strebens differieren und bei der Beurteilung pädagogischer Fragen von ungleichen Prinzipien ausgehen. Wo für die pädagogische Bildung der künftigen Lehrer wenig oder nichts geschieht, ist freilich nicht einmal auf ein Interesse für pädagogische Fragen zu rechnen und daher noch viel weniger eine Übereinstimmung in deren Beantwortung zu erzielen. Kein Wunder, wenn sich dann jeder das Feld seiner Thätigkeit abgrenzt, um es für sich allein in Anspruch zu nehmen. So werden aus Erziehern, die es immer mit der ganzen Person des Zöglings zu thun haben sollten, Vertreter eines bestimmten Unterrichtsfaches, denen es allein um das Wissen des Zöglings in diesem Fache zu thun ist. Von einem erziehenden Unterrichte ist dann in Wahrheit keine Rede mehr.

§ 90.

Wiederholt haben wir schon auf die Notwendigkeit eines Zusammenwirkens der Schule und der Eltern hingewiesen. Man hat*), um ein solches Zusammenwirken dauernd herzustellen, den Vorschlag gemacht, den Eltern im Verein mit den Lehrern einen direkten Einflufs auf die Einrichtung und Verwaltung der Schule zuzugestehen und zu diesem Zwecke Orts-, Kreis-, Provinzial- und Landes-Schulsynoden zu bilden. Neben diese wollte man die Lokal-, Kreis- und Provinzial-Schulinspektionen und das Unterrichtsministerium als Behörden des Staats stellen.

---

*) Vgl. F. W. Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 823.

Wir haben gegen solche Vorschläge, vorausgesetzt, dafs die „Synoden“ nicht Beschlüsse zu fassen, sondern nur bei den vom Staate eingesetzten Behörden Anträge zu stellen haben, von unserm Standpunkte im wesentlichen nichts einzuwenden, müssen aber die Erörterung der Frage, wie solche Vorschläge auszuführen sind, als eine Aufgabe nicht der Pädagogik, sondern der Politik betrachten und können uns daher hier nicht auf sie einlassen. Die Beantwortung der Frage, ob in die „Lokalschulsynode“ auch ein Arzt gehöre, dürfte noch nicht genügend vorbereitet sein.

Um das Zusammenwirken der Eltern und der Schule indirekt zu befördern, hat auch die Schule manches Mittel in der Hand. Wir erinnern nur an die öffentlichen Prüfungen, die nicht abzuschaffen, aber zu reformieren sind, an die meist vierteljährlich, in untern Klassen auch öfter auszustellenden Zeugnisse, die als Mitteilungen der Schule an die Eltern anzusehen sind, an die Unterredungen, welche die Eltern mit den Lehrern und auch diese mit jenen möglichst oft suchen müssen, an die Programme, welche den Eltern über die Einrichtungen der Schule eingehende Auskunft geben oder in welchen namentlich ältere Lehrer auch für die Eltern wichtige pädagogische Fragen zusammenhängend behandeln sollen, an pädagogische Vorträge, welche von Lehrern im Schulgebäude gehalten und zu welchen die Eltern der Schüler eingeladen werden, an die Schulfeste und namentlich an die Ausflüge der Schule, an denen viele Eltern auch gerade darum gern teilnehmen, weil sie bei solchen Gelegenheiten den Geist, der in der Schule herrscht, kennen lernen und im Gespräche sich mit den Lehrern leicht über so manche wichtige Schulfrage verständigen. Zu übersehen ist auch nicht die Beziehung, welche die Schule zu dem elterlichen Hause durch die häuslichen Arbeiten der Schüler gewinnt*).

Aber nicht nur die Familien, denen die Schüler angehören,

*) Vgl. F. W. Fricke a. a. O. S. 797 ff. und in Beziehung auf die häuslichen Arbeiten oben § 83.

nicht nur die Gemeinde, welche die Schule erhält, sondern auch Kirche und Staat verlangen einen Einfluſs auf die Schule.

Die Schule, von der wir sprechen, will erziehen; auch die Kirche kann ihre Aufgabe nicht erfüllen ohne Einwirkung auf die Erziehung der Unmündigen; auch sie will den ganzen Menschen erfassen und heiligen; sie weiſs, daſs der Endzweck auch der Familien- und Schulerziehung ein sittlich religiöser ist, daſs die Lösung ihrer Aufgabe wesentlich durch die Art und Weise bedingt ist, in welcher die Eltern und die Schule ihre Erziehungsaufgabe lösen. Sie wird sich nicht damit begnügen wollen, auf die Familien einzuwirken und durch sie die Kinder in ihrem Geiste erziehen zu lassen; auch unmittelbar auf die Schule sucht sie einen solchen Einfluſs zu üben. Wollte man ihr diesen nicht zugestehen, so würde ihr doch der Einfluſs auf die Familienerziehung nicht abgeschnitten und das Recht zu einem auf den Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft vorbereitenden Unterrichte in der Religion nicht streitig gemacht werden können, und es läge die Gefahr vor, daſs nicht nur die für die erziehende Wirkung des Unterrichts unerläſsliche Konzentration desselben, sondern auch die für das Gelingen der gesamten Erziehung unentbehrliche Harmonie zwischen Schule und Familie verloren ginge.

Wenn wir daher auch vom Standpunkte der Schule aus der Kirche das Recht zu einer Mitwirkung bei der Verwaltung des Schulwesens zugestehen, so müssen wir doch ausdrücklich den Gedanken abwehren, als ob die Schule ein kirchliches Institut wäre, so daſs die Lehrer ihr Amt im Namen der Kirche führten und das Kirchenregiment zugleich das Schulregiment wäre. Die Kirche hat es nicht unbedingt mit dem einzelnen zu thun, sondern nur mit ihm als einem Gliede der kirchlichen Gemeinschaft. Sie hat zwar ein groſses Interesse an einer Erziehung der Unmündigen, welche Bürgschaft dafür giebt, daſs sie dereinst würdige Glieder jener Gemeinschaft werden; aber ein Recht über sie gewinnt sie erst dann, wenn sie dies geworden sind. Dazu kommt, daſs die Kirche zunächst das religiöse Interesse pflegen will und die andern Interessen für sie nur einen Wert haben, insofern sie

jenem förderlich sind. Sie würde daher dem Religionsunterrichte allen andern Unterricht unterordnen, während die Schule, indem sie Vielseitigkeit des Interesses erstrebt, jedes Interesse als ein selbständiges behandelt und unter allen nicht ein Verhältnis der Über- und Unterordnung, sondern des Gleichgewichts herzustellen sucht.

Also nicht Herrschaft und am wenigsten eine ausschliefsliche Herrschaft über die Schule steht der Kirche zu; wohl aber soll sie teilnehmen an der Verwaltung des Schulwesens. Dies darf sie nicht etwa so, dafs gewisse Angelegenheiten der Schulgemeinde, andere der Kirche zugewiesen werden. Denn die Thätigkeit der Schule ist ein unteilbares Ganzes und kann darum nicht unter beide verteilt werden; Schulgemeinde und Kirchengemeinde würden bei einer solchen gegenseitigen Stellung, um das Übergewicht ringend, zum Nachteile der Schule einander bekämpfen. Die Vertreter der kirchlichen Interessen mögen daher in die Schulbehörden aufgenommen werden, innerhalb deren die Interessen der Pädagogik, der Eltern und der Kirche zur Geltung zu bringen und auszugleichen sind.

Auf die Zusammensetzung der Schulbehörden einen gesetzlich festgestellten Einflufs zu üben und über ihre Geschäftsführung und die Art ihrer Beschlufsfassung bestimmte Normen aufzustellen, ist Sache des Staats, dem alle auf seinem Boden befindlichen Lebenskreise untergeordnet sind. Er wird dafür zu sorgen haben, dafs die verschiedenen in den Schulbehörden zu vertretenden Interessen mit dem ihnen zukommenden Gewichte vertreten werden, und namentlich auch dafür, dafs dabei dem pädagogischen Sachverständnisse der ihm gebührende Einflufs gewahrt bleibe. Er hat das Oberaufsichtsrecht über die Schulen und die Pflicht, dieselben in ihrer Thätigkeit zu schützen und zu unterstützen gegen alle ihnen entgegenstehenden Hemmnisse. Aber hat er nicht auch um seiner selbst willen ein Interesse an der Schule?

Der Staat ist nicht eine Gesellschaft im Sinne der Ethik, sondern ein System von Gesellschaften. Der einzelne gehört

dem Staate nicht unmittelbar an, sondern nur als Glied einer oder mehrerer Gesellschaften. Das gesamte Staatsleben ist ein Resultat des Lebens, das sich in diesen einzelnen Gesellschaften, indem sie ihre besondern Zwecke verfolgen, entwickelt. Ein je wichtigeres Glied einer solchen Gesellschaft der einzelne ist oder je mehr solchen Gesellschaften seine Thätigkeit gewidmet ist, desto gröfser ist sein Einflufs auf das Staatsleben. Er hat, wie wir mit Beziehung auf § 77 sagen können, für den Staat nur eine Bedeutung durch seinen Beruf, und der Staat legt daher in erster Linie Wert nicht auf die allgemeine, sondern auf die Berufsbildung des einzelnen. Aber er weifs auch, dafs die Berufsbildung am besten gedeiht auf dem Grunde der allgemeinen Bildung; er weifs, dafs die Wahl eines Berufs ohne Einsicht in die Bedeutung, welche die einzelnen Berufsarten für die Gesamtheit der menschlichen Interessen haben, eine blinde ist und der Individualität des einzelnen oft genug nicht entsprechen wird, dafs die Ausübung des Berufs um so erspriefslicher ist, je mehr die Thätigkeiten der verschiedenen Berufsarten ineinander greifen, je mehr jeder einzelne Verständnis und Interesse für das hat, was die andern treiben. Darum ist in dem Staate aufser der Berufsbildung, aber doch immer um derselben willen, auch die allgemeine Bildung der den verschiedenen Berufsarten Angehörigen von grofsem Werte. Unmittelbar wichtig sind ihm die Berufsschulen, nur mittelbar die Erziehungsschulen. Berufsschulen zu gründen, überläfst er, je direkter die Bedeutung der betreffenden Berufsarten für ihn ist, um so seltener den einzelnen Berufsgenossenschaften, weil er bei ihnen nicht dieselbe Sorge für die allgemeine Bildung, für die Vielseitigkeit des Interesses voraussetzen kann, welche er als Grundlage für die Berufsbildung verlangt. Umgekehrt wird er aber geneigt sein, die Erziehungsschulen, die er einrichtet, so zu gestalten, dafs in ihnen die allgemeine Bildung als Grundlage für die Berufsbildung gilt, also nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke ist. Der Zweck aller Erziehung aber mufs im Zöglinge selbst liegen; eine Schule, die äufseren Zwecken dient, hört auf eine Erziehungsschule zu sein; ihre Lehrer sind

nicht mehr Erzieher, und, was am schlimmsten ist, wenn die Mehrzahl der Schulen auf solche Weise den Erziehungsstandpunkt verlassen hat, so bildet sich auch in der Nation ein falscher Begriff von der Aufgabe der Erziehungsschule und von der Bildung überhaupt.

Zu den mit dem Gesagten zusammenhängenden Bedenken gegen die unmittelbare Unterordnung der Erziehungsschule unter den Staat, gegen die Ansicht, der Staat müsse die Schulen, anstatt nur die Oberaufsicht über sie zu führen und ihnen seinen Schutz angedeihen zu lassen, auch gründen und leiten, kommt noch ein anderes, nicht minder gewichtiges Bedenken. Die Macht des Staats beruht auf seiner Einheit. Er mufs um seiner selbst willen darnach streben, auf allen ihm unterworfenen Gebieten das Prinzip der Einheit zur Geltung zu bringen, ein einheitliches Handeln hervorzurufen*). Wenn daher die Schule in Wahrheit zur Staatsanstalt wird, ist ein Streben nach einer dem pädagogischen Prinzipe der Individualisierung schnurstracks zuwiderlaufenden Uniformierung des Schulwesens die notwendige Folge. „Die eitelsten aller Lehrpläne“, sagt Herbart**), „möchten wohl die Schulpläne sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden.“ Je gröfser die Mannigfaltigkeit der Schulen, je mehr Einflufs den individuellen Verhältnissen auf die Gestaltung der Schulen gelassen ist, desto reicher entfalten sich die in den Individuen schlummernden Kräfte.

Geschieht nun gar die einheitliche Gestaltung aller Schulen zu Gunsten bestimmter politischer Zwecke, die mit den Zeitverhältnissen und mit den herrschenden politischen Parteien wechseln, so ist die Bildung künftiger Generationen nicht nur von äufseren Zwecken, die kein Erzieher anerkennen darf, abhängig gemacht, sondern an die Stelle des ewigen ethischen Erziehungszweckes sogar ein Zweck von vergänglichem, vielleicht nicht einmal bis zum Mannesalter des Zöglings dauerndem Werte gesetzt.

---

*) Vgl. K. V. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik (1. Aufl.) S. 266.

**) Allgemeine Pädagogik, S. 272 (Werke X S. 107. — Päd. Schr. I S. 449).

Der Staat — das ist das Ergebnis unserer Überlegung — mufs sich damit begnügen, Oberaufseher und Beschützer der Schule zu sein; er darf nicht Herr und Leiter derselben sein wollen. Das Feld, welches ihm bleibt, ist immer noch ein weit ausgedehntes. „Die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu erteilen, ist immer noch ein grofses und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit*).“

Es ist nicht Sache der Pädagogik, auf die Organisation der Schulverwaltung näher einzugehen; sie hat nur die Grundsätze festzustellen, welche sich aus dem Begriffe der Erziehung ergeben; das Weitere fällt einer anderen Wissenschaft anheim.

---

## 3. Kapitel.

### Die Arten der Schule.

#### § 91.

Jeder Erziehungsschule schwebt in aller ihrer Thätigkeit der ethische Erziehungszweck vor. Dafs es verschiedene Arten von Erziehungsschulen geben mufs, folgt nicht aus der Verschiedenheit ihres letzten Zweckes, sondern aus der Verschiedenheit der zu Erziehenden. Je gröfser die Mannigfaltigkeit der Individualitäten ist, desto gröfser mufs auch die Mannigfaltigkeit der Schulen sein. Die einzige Grenze, welche dieser Mannigfaltigkeit gesetzt ist, liegt in dem allen Schulen gemeinsamen Erziehungszwecke.

Zur Erreichung dieses Zweckes wirken auch in der Schule Unterricht, Regierung und Zucht zusammen. Wann und in welchem Umfange die Regierung in Thätigkeit tritt, hängt von dem im einzelnen Kinde sich regenden Begehren ab und wird also

---

*) Herbart, Allgemeine Pädagogik S. 274 (Werke X., S. 108. — Päd. Schr. I S. 449).

mehr durch den Zögling als durch den Erzieher bestimmt. In der Gemeinschaft der Schule ist es nicht gleichgültig, wie oft und wie nachdrücklich die Regierung zu Hülfe gerufen werden mufs; wo es nötig ist, werden Unterricht und Zucht in ihrer Thätigkeit unterbrochen oder gestört. Schon darum ist es notwendig, dafs Kinder, von deren Eltern die Regierung mangelhaft geführt wurde, nicht zusammen sind mit solchen, deren Eltern die Regierung zu handhaben verstanden, dafs ungezogene oder gar verwahrloste Kinder nicht mit wohlgezogenen eine Schule besuchen.

Hängt es von der Beschaffenheit des Zöglings ab, ob und in welchem Umfange die Regierung in Kraft treten mufs, so liegt dagegen die Wahl der Regierungsmittel in der Hand der Schule. Wünschenswert mufs es ihr sein, diejenigen, welche in der Schule zusammengehören, nach möglichst gleichen Grundsätzen zu behandeln. Da die Verschiedenheit des Alters die Anwendung verschiedener Regierungsmittel bedingt, so hat die Schule dafür zu sorgen, dafs die einer Klasse angehörigen Schüler gewisse Altersgrenzen nicht überschreiten; es dürfen daher z. B. im allgemeinen Schüler nicht aufgenommen werden, welche das für die Klasse, in die sie nach den Anforderungen des Unterrichts passen, geeignete Alter überschritten haben. Ebenso wird sich die Schule von Schülern zu befreien suchen, die gewisse Regierungsmittel notwendig machen, welche den übrigen Schülern gegenüber nicht zur Anwendung gebracht werden können. In schlimmerer Lage befindet sie sich, wenn die Standesvorurteile einzelner Familien eine gleiche Behandlung aller Schüler erschweren oder häusliche Erziehungsfehler eine Ungleichheit in der Handhabung der Regierungsmittel bedingen.

Nach dem Gesagten ist schon um der Regierung willen eine Mannigfaltigkeit der Schulen erforderlich. Jedoch kann hierauf nicht die Unterscheidung verschiedener Arten der Schule begründet werden, da unter allen drei Erziehungsthätigkeiten die Regierung die untergeordnetste ist. Die Regierungsmittel, deren sich eine Schule bedient, sind ihr als Schulindividuum, nicht als

Schulart eigen. Die Einteilung der Schulen mufs vielmehr auf gewissen Verschiedenheiten des Unterrichts beruhen, weil dieser den eigentlichen Mittelpunkt der Schulerziehung bildet, an den sich namentlich auch das anzulehnen hat, was die Schule für die Zucht thut. Unterricht und Zucht bedingen sich ihrem Umfange nach gegenseitig, da der Wille, welchen die Zucht bilden soll, aus dem vom Unterrichte zu bildenden Gedankenkreise hervorgeht und die Kultivierung eines Gedankenkreises, von welchem mit Gewifsheit behauptet werden kann, dafs er für den Zögling nie Quelle eines Wollens werden wird, keinen pädagogischen Wert hat. Hieraus ergiebt sich für den Unterricht die Notwendigkeit einer Beschränkung, auf welche die spezielle Pädagogik näher einzugehen hat, da ihre Gründe individueller Natur sind. Sie beruhen teils auf den angeborenen, teils auf den erworbenen Zügen der Individualität, also namentlich auf dem Grade der Begabung und dem Unterschiede des Geschlechts (§ 73) sowie auf den Verhältnissen, unter denen das Kind heranwächst und in die es dereinst eintreten soll (§ 74). Alles dies bedingt den Kreis des künftigen Wollens und daher auch den Umfang des Unterrichts.

Aber die Beschränkung, welche dem Unterrichte mit Rücksicht auf die Individualität des Zöglings auferlegt wird, findet wieder ihre Grenze in dem allgemeinen Zwecke des erziehenden Unterrichts. Immer wird zur Ergänzung von Erfahrung und Umgang geschichtlicher und naturkundlicher Unterricht in dem früher bezeichneten Sinne und in dem durch den Unterrichtszweck bedingten Gleichgewichtsverhältnisse (§ 12) nebeneinander hergehen müssen, und immer ist dafür Sorge zu tragen, dafs die verschiedenen Richtungen des Interesses (das empirische, spekulative, ästhetische, sympathetische, soziale und religiöse Interesse) gleichmäfsig Nahrung finden.

Aus dem durch die Verschiedenheit der Individualitäten bedingten verschiedenen Umfange des Unterrichts also ergiebt sich die Notwendigkeit verschiedener Schularten. Indessen die Zahl derselben kann nicht nach allen Unterschieden der Individuali-

täten bemessen werden, da ja das Wesen der Schule auf der Gemeinsamkeit des Unterrichts für eine grofse Zahl von Schülern beruht und demgemäfs in jeder Schule eine Menge von Individualitäten vereinigt sein mufs. Wir werden daher, um die Arten der Schulen zu bestimmen, Gruppen von Individualitäten zu unterscheiden haben. Als solche haben wir nach den Auseinandersetzungen der §§ 73 bis 77 die auf der Verschiedenheit des Geschlechts, der Religion und des Berufsstandes beruhenden hervorzuheben. Was die Verschiedenheit der Religion betrifft, so begnügen wir uns mit einem Hinweise auf die in § 76 besprochenen Gesichtspunkte. Und da die Verschiedenheit der drei Arten von Berufsständen ihre volle Bedeutung nur für den Knaben hat, der nicht nur aus einem bestimmten Berufsstande hervorgeht, sondern auch in einen solchen eintreten soll, so werden wir auf die Unterscheidung der Schulen zunächst ohne Rücksicht auf die weibliche Jugend einzugehen und dann erst das zu besprechen haben, was die Schulen für die weibliche Jugend von denen für die männliche unterscheidet.

§ 92.

Die Schulen für die künftigen Angehörigen der gelehrten Berufsstände sind das Gymnasium und die Hochschule (Universität). Die letztere bedient sich von allen Erziehungsthätigkeiten in planmäfsiger Weise nur des Unterrichts. Ihr Unterricht ist aber nicht durchweg ein erziehender, auf allgemeine Bildung ausgehender. Die theologischen, juristischen und medizinischen Studien sind im wesentlichen reine Berufsstudien, und die Studien der philosophischen Fakultät dienen zum Teil der allgemeinen, zum Teil der Berufs-Bildung. Aber auch wo die Universität einen allgemein bildenden Unterricht erteilt, überläfst sie die Sorge für den Zusammenhang des Wissens, für das eigentlich pädagogische Zusammenwirken der verschiedenen Studien den Studierenden selbst; nur die Gelegenheit bietet sie, durch philosophische Studien im engern Sinne des Wortes für das mannigfaltige Wissen die Einheit zu finden. Die Zucht wird von ihr als auf der Schule vollendet, der Jüngling als reif zur Selbsterziehung (§ 72) ange-

sehen. Veranlafst uns dies Verhältnis der Universität zur Erziehung überhaupt und zum erziehenden Unterrichte insbesondere, ihre Betrachtung von unserm Plane auszuschliefsen, so mahnt es doch auch daran, dem Gymnasium ausdrücklich eine solche Vorbereitung seiner Zöglinge zu den Universitätsstudien zur Pflicht zu machen, durch welche sie befähigt werden, die Universität nicht nur als die Stätte ihrer Berufsbildung zu betrachten, sondern auf ihr auch ihre allgemeine Bildung zu vollenden. Die Gymnasialbildung findet, wenn das Gymnasium nach dieser Richtung seine Pflicht gethan, nirgends nach einem Abschlusse des Wissens gestrebt, sondern überall die Neigung zu selbstthätigem Weiterarbeiten erweckt hat, ihren Abschlufs in der philosophischen Fakultät. Zu diesem Abschlufse sollen nicht nur die leider vielfach zu vermissenden Vorlesungen Gelegenheit bieten, deren Zweck nicht in der Berufs-, sondern in der allgemeinen Bildung liegt; es ist vor allem die Aufgabe, die das Studium der Philosophie zu lösen hat, und darum hat das Gymnasium für dieses Studium nicht nur zu befähigen, sondern namentlich auch das Verlangen nach demselben zu erzeugen*).

Wir haben nach Ausschlufs der Universität hier nur vom Gymnasium zu reden. Dasselbe will nach dem Gesagten den für einen gelehrten Berufsstand bestimmten Knaben und Jünglingen durch seinen Unterricht eine allgemeine Bildung geben, welche in der philosophischen Fakultät ihren Abschlufs finden soll.

Für den Unterrichtsplan jeder Schule ist von hervorragender Wichtigkeit die Zeit, welche der Schule zur Erreichung ihres Zieles gewährt ist. Wir setzen voraus, dafs die Schüler in das Gymnasium dann eintreten, wenn sie der Schule überhaupt anvertraut werden, und dafs sie es verlassen, wenn sie die sittliche und intellektuelle Reife für die Universität erworben haben. Beide Teile dieser Voraussetzung bedürfen einer näheren Erörterung.

Der Anschauungsunterricht, der auch den ersten Religionsunterricht umfafst, der erste Geschichtsunterricht, d. h. die Er-

*) Vgl. H. Kern, „Philosophische Propädeutik“ in Schmids Encyklopädie VI, wo auch die den Gegenstand betreffende Litteratur angegeben ist.

weiterung des Gedankenkreises durch Erzählungen, die Sprechübungen, das mechanische Lesen, das Schreiben, die Anfangsgründe des Zeichnens und Rechnens und die ersten Übungen im Gesange sind die Grundlage alles weiteren Unterrichts und bilden zusammen das, was man Elementarunterricht zu nennen pflegt. Daraus, dafs mit diesem Elementarunterrichte aller Unterricht beginnen mufs, hat man geschlossen, die Scheidung der verschiedenen Schularten müsse erst dann erfolgen, wenn dieser Elementarunterricht beendet sei, alle Kinder müfsten zuerst der Elementarschule und dann erst einer der verschiedenen Schularten angehören, der Knabe dürfe erst dann in das Gymnasium eintreten, wenn er die allen gemeinsame Elementarschule absolviert habe. Man hat diese Folgerung um so lieber gezogen, je mehr man auf diese Weise der dem gesellschaftlichen Gemeinwesen schädlichen Trennung und Sonderung der Stände erfolgreich entgegenzuwirken hoffen durfte und je später bei einer solchen Einrichtung die Entscheidung über den künftigen Beruf des Knaben getroffen werden kann. Obwohl in der That die Bedeutung beider Gesichtspunkte nicht verkannt werden soll, dürfen sie dennoch nicht mafsgebend werden, weil dadurch die gerade für den ersten, an den zur Schule mitgebrachten Gedankenkreis anknüpfenden Unterricht so wichtige Anlehnung desselben an die Individualität des Kindes sowie die Befolgung eines einheitlichen Lehrplans, der auch die grundlegenden Anfänge alles späteren Unterrichts zu umfassen hat, verhindert werden würde. Diejenigen Knaben, bei denen die Entscheidung über den künftigen Beruf erst nach Beendigung des Elementarunterrichts erfolgt, bilden die Ausnahme; der Regel nach ist die Berufswahl schon früher durch den Stand des Vaters und durch die damit zusammenhängenden Familienanschauungen bestimmt. Für die wenigen Fälle, in denen dies anders ist, kann der Übergang aus einer Schulart in die andere nach dem Schlusse des Elementarunterrichts noch verhältnismäfsig leicht ermöglicht werden; die Organisation der Schulen darf sich nicht nach den Ausnahmen richten. Und was den andern, aus dem gesellschaftlichen Interesse entnommenen Grund

für die sogenannte allgemeine Elementarschule anlangt, so werden wir noch von andern Mitteln zu sprechen haben (§ 98), durch welche der schädliche Einflufs, den die durch die Verschiedenheit der Schulen beförderte Trennung der Stände für den gesellschaftlichen Gemeinsinn haben kann, soweit es das Recht der Individualität gestattet, aufgehoben wird.

Wo der Unterricht des Gymnasiums auch den Elementarunterricht mit umfafst, pflegt man die Gesamtheit der Klassen, welchen der letztere zufällt, als Vorschule von dem eigentlichen Gymnasium zu unterscheiden. Es wird dadurch an der Sache nichts geändert; die Sitte empfiehlt sich jedoch durch Zweckmäfsigkeitsgründe, wie z. B. dadurch, dafs sich mit einer solchen Scheidung für die Überführung in die unterste eigentliche Gymnasialklasse eine gröfsere Strenge verträgt, als bei einer einfachen Versetzung von einer Klasse in die andere angewendet wird, und dafs daher mit ihr eine Möglichkeit geschaffen ist, bei verfehlter Wahl der Schulart noch bei Zeiten den Übergang in eine andere Schulart zu veranlassen, oder dadurch, dafs die Lehrer, welche den Elementarunterricht erteilen, gewöhnlich mit den Lehrern des eigentlichen Gymnasiums nicht durch die Gleichartigkeit der Vorbildung verbunden sind, die als die Voraussetzung eines einheitlichen Lehrerkollegiums angesehen werden mufste (§ 89).

Wir hatten ferner oben vorausgesetzt, dafs die Schüler das Gymnasium erst dann verlassen, wenn sie in den Besitz der intellektuellen und sittlichen Reife für die Universität gekommen seien. Es folgt dies aus dem besprochenen Verhältnisse des Gymnasiums zur Universität. Erinnert man sich zugleich des in § 28 Gesagten, wonach derselbe Unterricht nicht für den einen den Abschlufs seines gesamten Unterrichts, für den andern nur eine niedrigere Unterrichtsstufe bilden kann, so wird man zugeben, dafs prinzipiell nur solche Schüler auf das Gymnasium gehören, welche ihre allgemein bildenden Studien in der philosophischen Fakultät fortsetzen wollen, d. h. also weder solche, die ohne diese Absicht das ganze Gymnasium absolvieren wollen,

noch auch solche, die nur einen Teil des Gymnasialkursus durchzumachen bestimmt sind.

In Beziehung auf die letzteren dürfte folgende Erwägung hinzuzufügen sein. Die Staatsregierung verlangt von ihren Beamten eine möglichst gleichartige Bildung und fordert deshalb, da die höheren Beamten durch Gymnasium und Universität gebildet werden, auch von den niederen Beamten, dafs sie wenigstens einen Teil dieses Bildungsweges durchlaufen und daher entweder den ganzen Gymnasialkursus oder doch einen Teil desselben absolvieren. Abgesehen von anderen, naheliegenden pädagogischen Bedenken gegen dieses Verlangen, liegen alle an den Abgang aus irgend einer Gymnasialklasse geknüpften äufseren Vorteile in dem Interesse weder der davon Gebrauch machenden Schüler, noch des Gymnasiums; jene erhalten eine des Abschlusses entbehrende Bildung, ein vielfach noch unzusammenhängendes Wissen, und dieses wird seinem pädagogischen Zwecke durch äufsere Zwecke entfremdet und durch Schüler belästigt, in denen ein unmittelbares Interesse nur schwer zu erzeugen ist. Sollen diese üblen Folgen vermieden und doch für die beabsichtigte gleichartige Bildung der Beamten gesorgt werden, so bleibt nichts übrig, als Schulen mit gymnasialem Charakter zu gründen, deren Lehrzeit kürzer ist als die des Gymnasiums selbst, die aber nicht etwa nur Fragmente von Gymnasien sein dürfen, sondern eine in sich abgeschlossene Bildung geben müssen. Sie liefsen sich etwa mit dem alten Namen der lateinischen Schulen bezeichnen und könnten in kleineren Städten Schülern, die für ein Universitätsstudium bestimmt, aber das auswärtige Gymnasium von Anfang an zu besuchen aufserstande sind, ausnahmsweise auch als Vorbereitungsanstalten für die höheren Klassen des Gymnasiums dienen*).

Die Dauer des gesamten Gymnasialkursus ist einerseits zu bemessen nach der Aufgabe, welche während desselben gelöst werden soll, sowie nach dem Alter, in welchem der Jüngling der

---

*) Vgl. § 97.

Zucht entwächst (§ 72), anderseits aber auch nach den Mitteln, welche durchschnittlich für die Unterhaltung der jungen Leute aufgewendet werden können. Erfahrungsmäfsig ist es die Zeit etwa vom 7. bis zum 19. oder 20. Lebensjahre, welche dem Gymnasium und seiner Vorschule gewidmet wird. Jedenfalls aber befindet sich das Gymnasium in Beziehung auf die Lehrzeit unter allen Erziehungsschulen insofern in der günstigsten Lage, als die für einen gelehrten Berufsstand Bestimmten, wenn anders an der Wahl ihres Berufes festgehalten wird, das Gymnasium nicht nach Erreichung eines bestimmten Lebensalters verlassen, sondern so lange ausharren, bis sie das gymnasiale Bildungsziel erreicht haben. Für den Unterricht des Gymnasiums ergiebt sich hieraus die Möglichkeit, eine möglichst vielseitige Bildung möglichst tief zu begründen, die neuen Gedankenfäden an weit entfernte Punkte des schon vorhandenen Gedankenkreises anzuknüpfen, eine Zusammenfassung des auf jedem Gebiete erworbenen Wissens weit hinauszuschieben und so eine späte, aber um so reichere Konzentration zu erreichen und die Geistesfrüchte langsam reifen zu lassen. Auf solche Weise ist das Gymnasium imstande, den Grund zu einer gelehrten Bildung zu legen, bis zu den Anfängen des Wissens zurückzugehen und den gegenwärtigen Standpunkt desselben als einen nach und nach gewonnenen darzustellen, mit einem Worte einen Unterricht zu erteilen, wie er der Individualität eines für einen gelehrten Beruf bestimmten Zöglings entspricht*).

Die Unterrichtsgegenstände, welche wir in der allgemeinen Pädagogik (§ 18 bis 26) kennen gelernt haben, kann das Gymnasium unter allen Schulen am unbeschränktesten in sich aufnehmen; um aber aus dem Reichtume des Wissensstoffes keine Oberflächlichkeit hervorgehen zu lassen, mufs es sich innerhalb jedes Gebietes auf dasjenige zu beschränken verstehen, was als Grundlage des später zu erwerbenden Wissens zu dienen geeignet ist (vgl. § 14). Eine solche Beschränkung kann es sich um so

*) T. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 506 f. u. S. 63.

lieber gefallen lassen, je mehr dieselbe mit dem harmoniert, was aus der Stellung des Gymnasiums zur Universität gefolgert werden mufs.

Wir begnügen uns, ein genaueres Eingehen auf die Auswahl des Lehrstoffes für den Gymnasialunterricht und auf die didaktische Behandlung desselben einer besonderen Gymnasialpädagogik*) überlassend, mit der Feststellung der wichtigsten Gesichtspunkte.

§ 93.

In allem erziehenden Unterrichte mufs die historische und die naturwissenschaftliche Seite der Bildung vertreten sein. Wenn auch in allen Erziehungsschulen die erstere wegen des sich an sie knüpfenden sog. Gesinnungsunterrichts die überwiegende ist (§ 29),

---

*) Vgl. über die zur Gymnasialpädagogik gehörige Litteratur A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II, 9. Aufl., S. 677 ff., wo die älteren Schriften zu finden sind, ferner G. Kramer, „Gymnasium“ in Schmids Encyklopädie III. Hervorzuheben sind aus der neueren Zeit die Schriften über Gymnasialpädagogik von Fr. Thiersch (Über gelehrte Schulen, 3 Bände, Stuttgart und Tübingen, 1826—29), C. G. Scheibert (Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule, Berlin 1836), J. H. Deinhardt (Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit, Hamburg 1837), K. Schmidt (Gymnasial-Pädagogik. Die Naturgesetze des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelehrten Schulen. Köthen 1857), G. Thaulow (Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse, Kiel 1858), C. F. Nägelsbach (Gymnasialpädagogik, herausgegeben von G. Autenrieth, 3. Aufl., Erlangen 1879), C. L. Roth (Gymnasialpädagogik, 2. Aufl., Stuttgart 1874), W. Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, 4. Aufl., Berlin 1882; Die Verfassung der höheren Schulen, 2. Aufl., Berlin 1881), W. Schwartz (Der Organismus der Gymnasien in seiner praktischen Gestaltung, Berlin 1876), C. Hirzel, (Vorlesungen über Gymnasialpädagogik, Tübingen 1876) und H. Schiller (Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten, Leipzig 1886). Vgl. ferner die Artikel über einzelne Lehrfächer in K. A. Schmids Encyklopädie und dessen Aufsatz „Ein süddeutsches Gymnasium“ in der Schrift „Aus Schule und Zeit“ (Gotha 1875). Zu erwähnen dürfte hier auch sein der Aufsatz von Theodor Waitz „Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, zunächst in Kurhessen (1858), abgedruckt in der 2. Aufl. seiner Allgemeinen Pädagogik, herausgegeben von Otto Willmann, S. 516 ff.

kann doch auch auf dem Gymnasium eine so stiefmütterliche Behandlung des naturkundlichen Unterrichts, wie sie vielfach in Wirklichkeit zu finden ist, weder vom pädagogischen Standpunkte, noch auch von dem Standpunkte der gelehrten Berufsstände als genügend angesehen werden. Über die pädagogische Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts ist das Nötige in der allgemeinen Pädagogik gesagt worden. Und was den zweiten der eben bezeichneten Standpunkte anlangt, so kann in der Bildung derjenigen, welche an der geistigen Leitung des Volkes teilnehmen sollen, gewifs nicht der Teil der Erkenntnis vernachlässigt werden, welcher sie befähigt, die hohe Bedeutung der Naturwissenschaften für so viele Zweige menschlicher Thätigkeit und für die ganze moderne Kultur zu erkennen. Die Bedeutung einer Wissenschaft für die allgemeine Bildung ist nicht unveränderlich; gerade für die Naturwissenschaft ist sie jetzt im Steigen begriffen. Daher tritt auch an das Gymnasium die Forderung immer energischer heran, vielseitiges Interesse auch an dem auf die Natur bezüglichen Wissensstoffe mit vollem Ernste zu erzeugen.

Um dieser Forderung zu entsprechen, bedarf es aber bei dem nicht abschliefsenden Charakter des Gymnasialunterrichts weniger einer Ausdehnung in die Breite als einer Vertiefung in einen Stoff, welcher geeignet ist, das Interesse an Natur-Gegenständen und Erscheinungen nach den verschiedenen Richtungen, die hier möglich sind, hervorzurufen. Durch die Beobachtung des Einzelnen, durch die klassifizierende Anordnung des Mannigfaltigen und durch die Auffindung der in den Erscheinungen herrschenden Gesetze wird das empirische, durch die Ableitung dieser Gesetze aus den naturwissenschaftlichen Hypothesen und durch das dem Gymnasium nicht zu erlassende Eingehen selbst auf die skeptischen Betrachtungen, an welche die Metaphysik anknüpft, das spekulative Interesse erzeugt werden müssen; auch das ästhetische und das religiöse Interesse dürfen nach dem Früheren (§ 23) nicht leer ausgehen. Unter den beschreibenden Naturwissenschaften wird namentlich die Botanik, unter den erklärenden die Physik den Lehrstoff zu liefern haben. Eine Belehrung über die chemi-

schen Erscheinungen, die als Grundlage für das eingehende Studium der Chemie zu dienen geeignet ist, läfst sich an den Unterricht in der Physik knüpfen*). Der Beziehung, in welche die Geographie zu dem naturwissenschaftlichen Unterrichte steht, ist schon früher (§ 23) gedacht worden.

Der naturkundliche Unterricht kann seine Aufgabe nicht lösen ohne den mathematischen, und das Gelingen des mathematischen Unterrichts ist wesentlich davon abhängig, dafs er an den vorhandenen Gedankenkreis anknüpft und möglichst tief in denselben eingreift. Dies aber wird er nur dann können, wenn er seinen Zweck in der Vertiefung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis sucht und seinen Lehrstoff mit Rücksicht hierauf auswählt. Schon der geometrische Anschauungsunterricht unterstützt die Auffassung der in den Naturgegenständen und den Naturerscheinungen vorkommenden räumlichen Formen; ohne Rechnen haben die Resultate des Messens, Zählens und Wägens (§ 24) keinen Wert, und ohne eigentlich mathematisches Wissen und Können kann von der oben erwähnten Ableitung der Naturgesetze keine Rede sein. Es dürfte, wenn man die Beziehung des mathematischen Unterrichts zum naturwissenschaftlichen streng im Auge behält, manches aus dem herkömmlichen mathematischen Lehrstoffe verschwinden, anderes dagegen, was man aus einer eigentümlichen Scheu vor aller sogenannten „höheren Mathematik“ ängstlich fernzuhalten sucht, in den mathematischen Gymnasialunterricht aufzunehmen sein**). Jedenfalls aber ist bei der Auswahl des mathematischen Lehrstoffes die Rücksicht auf systematische Vollständigkeit nicht aufser acht zu lassen. Wird Mathematik in der Erziehungsschule gelehrt — und sie wird es um der Naturwissenschaften willen —, so ist es auch eine pädagogische Pflicht, sie so zu lehren, dafs die in ihr liegenden Bildungs-

---

*) Vgl. A. Kekulé, Die Prinzipien des höheren Unterrichts und die Reform der Gymnasien. Bonn 1878.

**) Vgl. W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 4. Aufl., S. 531 f. und W. Gallenkamp, Über den mathematischen Unterricht im Gymnasium (in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Berlin 1877, S. 1 ff.).

elemente vollständig ausgebeutet werden. Zu diesen gehört vor allem auch ihre logische Mustergültigkeit; nicht nur die Gesetze der elementaren Denkformen, sondern auch die meisten der methodischen kommen in ihr auf eine durchsichtige, klare Weise zur Anwendung; die Mathematik ist dem Schüler nicht nur im einzelnen eine Schule des logischen Denkens, sondern auch im ganzen das Musterbild eines wissenschaftlichen Systems. Das Gymnasium hat gewifs doppelte Veranlassung, diesen Vorzug zur vollsten Geltung zu bringen.

An Naturkunde und Mathematik reiht sich nach § 24 der Zeichenunterricht. Eine Beschränkung des Zeichenunterrichts oder doch eines obligatorischen Zeichenunterrichts auf die unteren Klassen raubt ihm die Möglichkeit eines bestimmenden Einflusses auf die Bildung des Zöglings. Von einer wirklichen Fertigkeit (§ 33) kann bei einer solchen Beschränkung ebensowenig die Rede sein, wie von einem Eingreifen des Zeichenunterrichts in den durch den übrigen Unterricht angebauten Gedankenkreis. Die bei weitem wichtigste der auf den Zeichenunterricht bezüglichen pädagogischen Fragen ist die, auf welche Weise der Zeichenunterricht zu einem integrierenden Teile des Unterrichtsganzen zu machen sei. Andeutungen zu ihrer Beantwortung haben wir in den §§ 24 und 33 gegeben. Was davon für das Gymnasium zu beachten ist, wird sich daraus ohne Schwierigkeit folgern lassen.

§ 94.

Das Gymnasium legt, so sahen wir in § 92, den Grund zu einer gelehrten Bildung und geht darum bis zu den Anfängen des Wissens zurück. Diese Anfänge liegen aber für uns im klassischen Altertume. Die auf uns gekommenen Werke der altklassischen Litteratur und Kunst bilden eine der wichtigsten Grundlagen unserer modernen Kultur. Immer hat bisher die Vernachlässigung altklassischer Studien den Verfall der Wissenschaften und damit einen Rückgang der allgemeinen Kultur zur Folge gehabt, und umgekehrt war das Wiederaufleben der klassischen Studien immer der Grund eines neuen geistigen Aufschwungs. Es ist daher eine Aufgabe der gelehrten Berufsstände, diesen Zu-

sammenhang unserer modernen Kultur mit dem Altertume lebendig zu erhalten. Das Wissen der Gelehrten mufs, wenn sie zur Lösung dieser Aufgabe mitwirken sollen, mit dem Bewufstsein jenes Zusammenhangs verknüpft, auf das Fundament altklassischer Studien gegründet sein; es mufs zum eigenen Forschen in der altklassischen Litteratur und daher auch zum Verständnisse ihrer Sprachen befähigen; das Studium der griechischen und römischen Geschichte, Litteratur und Sprache mufs eine Grundlage der Gelehrtenbildung, einen Hauptgegenstand des Gymnasialunterrichts bilden.

Die Länge der dem Gymnasiasten gegönnten Bildungszeit gestattet die Lösung der hieraus sich ergebenden Aufgabe, namentlich dann, wenn das Gymnasium solche Individualitäten ausschliefst, welche „mehr in der Gegenwart als in der Vergangenheit leben“, welche „sich lieber dem wirklichen Leben zuneigen, als dafs sie sich mit der vollständigen Durchbildung ihres Gedankenkreises beschäftigen“*). Aber nicht alles, was die Individualität eines Zöglings zuläfst, nicht alles, was aus den Forderungen der Berufsstände folgt, aus denen die Zöglinge hervorgehen oder denen sie einst angehören sollen, dient darum dem Zwecke der Erziehung. Es würde vom rein pädagogischen Standpunkte nicht zu verantworten sein, dem Studium des Altertums im Gymnasium ein so bedeutendes Übergewicht einzuräumen und seinetwegen auf das Erlernen der griechischen und der lateinischen Sprache eine so erhebliche Zeit und Kraft zu verwenden, wenn nicht auch ein entsprechender pädagogischer Gewinn daraus entspränge, wenn nicht die Geschichte und Litteratur des Altertums ganz besonders geeignet wäre, die im Ganzen des erziehenden Unterrichts der Geschichte zufallende Aufgabe zu lösen, wenn nicht der griechische und lateinische Sprachunterricht die dem Sprachunterrichte überhaupt innewohnenden Bildungselemente in besonders reichem Mafse darböte**).

*) T. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 506 f.

**) Vgl. H. G. Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, Leipzig 1836, S. 35 ff.

Es fragt sich also zunächst, ob die Geschichte des Altertums in höherem Grade als die Geschichte späterer Zeiten in der Jugend diejenigen Interessen hervorzurufen vermag, welche der Geschichtsunterricht überhaupt hervorzurufen imstande ist. Und diese Frage mufs bejaht werden schon wegen der gröfseren Einfachheit, der wir im Altertume auf dem Gebiete des äufseren und des inneren Lebens begegnen. Der Schauplatz der Begebenheiten, von denen uns die alte Geschichte erzählt, der orbis terrarum antiquus, umfafst nur einen sehr kleinen Teil des Erdballs; die gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen tragen noch den Stempel der Ursprünglichkeit und Beschränkung; der Inhalt des menschlichen Gedankenkreises entbehrt noch des Reichtums fortgeschrittener Kultur; das Denken und Fühlen, die Motive und die Art des Handelns sind darum dem jugendlichen Zöglinge noch durchsichtig und leicht verständlich. Alles dies begünstigt die klare Auffassung der Ereignisse und Personen, das Eindringen in den ursachlichen Zusammenhang der Begebenheiten und Handlungen und in den logischen Gang der Gedanken, die Erkenntnis der Verhältnisse, durch welche das ästhetische und ethische Wohlgefallen hervorgerufen wird, das teilnehmende Verständnis für die Gefühle und für das Wohl und Wehe der uns vorgeführten Personen, das Sichversetzen in ihr geselliges und in ihr Staatsleben, oder, kurz gesagt, die Entstehung des empirischen, des spekulativen, des ästhetischen, des sympathetischen und des sozialen Interesses. In Beziehung auf das religiöse Interesse ist das in § 47 Gesagte nicht zu übersehen, wonach die alte Geschichte zu der für die religiöse Bildung so wichtigen Erkenntnis des zwischen Heidentum und Christentum bestehenden Gegensatzes führt. Steht auch die Bedeutung, welche die alte Geschichte hinsichtlich des religiösen Interesses hat, der für die Erregung der andern Interessen nach, so ist dagegen ihre bildende Kraft in Beziehung auf das ästhetische und das sympathetische Interesse ganz besonders zu betonen. Für die Geschmacksbildung ist aufser der schon erwähnten Einfachheit der dem ästhetischen Urteile unterliegenden Verhältnisse der Umstand von hervorragender Wichtig-

keit, dafs, wie auf dem Gebiete der plastischen Kunst, so auf dem der stilistischen, rednerischen und dichterischen Form die Alten nach dem Urteile unserer gröfsten Ästhetiker als mustergültig zu betrachten sind. Hinsichtlich des sympathetischen Interesses ferner kommt es nicht nur darauf an, für einzelne durch die Geschichte oder Dichtung vorgeführte Personen Teilnahme zu erregen, sondern auch darauf, Teilnahme für den Menschen überhaupt, für alles menschliche Wohl und Wehe zu erwecken. Beides wird dem Unterrichte nur dann gelingen, wenn er die Menschengestalten, die er vorführt, so ausmalt, dafs sie vor den geistigen Augen des Schülers Leben und Wirklichkeit gewinnen. In solchem Sinne ist mit Recht darauf hingewiesen worden, dafs die plastischen Gestalten einer schönen Menschlichkeit, wie sie Griechenland, einer festen Männlichkeit, wie vorzüglich Rom sie erzeugte, und das Durchleuchten dieser lichten Bilder durch die Litteratur das real Bildende an den alten Klassikern für die lernende Jugend seien*).

In welchem Sinne von formaler Bildung durch den Unterricht überhaupt und durch den Sprachunterricht insbesondere gesprochen werden kann, ist in der allgemeinen Pädagogik (§ 17 und § 21) dargethan worden. Auf die dort gezogenen Grenzen mufs natürlich auch das reduziert werden, was von der formal bildenden Kraft des altsprachlichen Unterrichts in oft zu überschwenglicher und allgemeiner Weise gesagt wird. Wohl aber kann zugegeben werden, dafs innerhalb dieser Grenzen die Wirksamkeit des Unterrichts gerade in den altklassischen Sprachen als eine besonders intensive anzusehen ist, dafs überhaupt die im reinen Sprachunterrichte liegenden Bildungselemente, welche wir in § 21 dargelegt haben, bei den alten Sprachen mehr zur Geltung kommen als bei den modernen und namentlich auch der Muttersprache; wenigstens mufs dies von dem Beitrage gesagt werden, den der Sprachunterricht zur Erweckung der Interessen der Erkenntnis liefert. Die fremde Sprache versteht der sie Ler-

---

*) A. Hauber in Schmids Encyklopädie I Art. „Bildung“.

nende (und hieraus ergiebt sich auch die Bedeutung des fremdsprachlichen Unterrichts für das Verständnis der Muttersprache) durch das Medium seiner Muttersprache. Er vergleicht den Bau jener mit dem der letzteren, die in der fremden Sprache zum Ausdrucke kommende Begriffs- und Gemütswelt mit seiner eigenen Denk- und Gefühlsweise. Je ferner die fremde Sprache in beiderlei Beziehung der Muttersprache steht, desto mehr Veranlassung zu solcher Vergleichung bietet sich dar, desto aufmerksamer wird der die fremde Sprache Lernende auf die in ihr waltenden Gesetze und auf jede Einzelheit des Gedankenausdrucks, desto mehr wird er zum Denken über deren Gründe, zur Beachtung der Mittel getrieben, durch welche bestimmte Gedanken richtig und schön dargestellt werden können. Von allen Sprachen aber, deren Geschichte und Litteratur ihre Aufnahme in den Kreis des erziehenden Unterrichts gestattet, stehen uns am fernsten die beiden klassischen, die griechische und die lateinische, welche wegen der Unmöglichkeit, die römische Kultur ohne die griechische zu verstehen, und nach manchen der in dem gegenwärtigen und in früheren Paragraphen (§ 19 und § 20) enthaltenen Auseinandersetzungen pädagogisch untrennbar sind*).

Es dürfte jedoch die Frage zu erheben sein, welcher von beiden altklassischen Sprachen pädagogisch das Übergewicht gebühre. Wir beantworten sie zu Gunsten des Griechischen und zwar wegen der gröſseren Schärfe, mit welcher die griechische Sprache die feinsten Unterschiede der Gedanken auszudrücken vermag, wegen der jugendlichen Frische der griechischen Schriftsteller, wegen der gröſseren Ursprünglichkeit griechischer Bildung und vor allem wegen der gröſseren Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit der griechischen Litteratur, die für jede der in Betracht kommenden Bildungsstufen geeignete Werke darbietet, während

---

*) Über die pädagogische Bedeutung der altklassischen Studien vgl. Fr. Hofmann, Rede, gehalten beim Wohlthäterfeste im Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster am 21. Dezember 1858, im Programme des genannten Gymnasiums zum Wohlthäterfeste 1860.

die Litteratur der ernsteren, mit geringerem künstlerischen Sinne ausgestatteten, vorherrschend dem Staats- und Rechtsleben zugewandten Römer namentlich für das frühere Jugendalter passender Schriftwerke entbehrt*). Die Gründe, welche für den Vorrang des Lateinischen angeführt werden, können, soweit sie sich auf die gröfsere Bedeutung des Lateinischen für die moderne Kultur beziehen, nicht als eigentlich pädagogische, mit dem ethischen Erziehungszwecke zusammenhängende anerkannt werden**).

Mit der so eben berührten Frage hängt die andere zusammen, welche von beiden alten Sprachen im Unterrichte zeitlich vorangehen solle. Mit Rücksicht auf die Stellung, welche wir dem Sprachunterrichte eingeräumt haben, hat diese Frage für uns den Sinn, ob der Zögling zuerst in die griechische oder in die römische Litteratur eingeführt werden solle, und wir können daher nicht in Zweifel sein, dafs wir uns für den Beginn mit dem Griechischen und zwar im Anschlusse an Herbart***) für den Beginn mit der Odyssee aussprechen werden, in der Hoffnung, dafs es möglich sein wird, die Schwierigkeiten, welche das Erlernen der griechischen Sprache einem Sextaner bereitet, und die mit der Verschiedenheit der Dialekte zusammenhängenden Bedenken zu überwinden. Dafs dies beim Unterrichte einzelner Schüler möglich ist, hat die Erfahrung genügend bewiesen; mit ganzen Klassen aber sind unseres Wissens Versuche noch nicht gemacht worden. Jedenfalls können wir einem Vorausgehen des Lateinischen nur insofern das Wort reden, als dadurch eine gröfsere Befähigung zum

*) Vgl. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl., S. 397 f.

**) Vgl. über diese Frage und damit Zusammenhängendes auch F. E. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II, § 120 und § 127.

***) Vgl. die in § 30 citierte Stelle und Umrifs pädagogischer Vorlesungen § 283, ferner O. Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterrichte (Leipzig 1868) S. 1—63. Von Wichtigkeit ist das Programm des Gymnasiums zu Göttingen vom Jahre 1840; der darin enthaltene Bericht über den dort versuchten Beginn des griechischen Sprachunterrichts mit Homer ist abgedruckt in Kerns Pädagogischen Blättern III S. 425 ff.

Erlernen des Griechischen erlangt wird. Der eigentliche Zweck des Lateinlernens, die Einführung in die römische Litteratur, kann nach der Natur dieser letzteren nicht in so früher Zeit ins Auge gefaſst werden. Welcher römische Schriftsteller von pädagogischem Werte stände der jugendlichen Anschauung so nahe wie die Odyssee und Herodot?

Von den neueren Sprachen pflegt auſser der Muttersprache in den Gymnasiallehrplan das Französische und meist auch, wenngleich in der Regel nur als fakultativer Lehrgegenstand, das Englische aufgenommen zu sein.

Nach unsern Grundsätzen werden wir nur die Sprache eines solchen Volkes lehren, in dessen Geschichte und Litteratur sich die Schüler in einem höheren Maſse vertiefen sollen und können. Es kann daher zunächst kein Zweifel sein, daſs das deutsche Gymnasium neben der alten Geschichte der deutschen eine besondere Rücksicht zu schenken und von der Geschichte anderer modernen Kulturvölker nur das in Betracht zu ziehen hat, was in Verbindung mit der deutschen Geschichte steht. Ein tieferes Verständnis deutschen Wesens und deutscher Kultur ist nicht möglich ohne das Studium der deutschen Litteratur und Sprache. Dieses Studium darf sich aber, dem Wesen der Gelehrtenschule entsprechend, nicht begnügen mit der neuhochdeutschen Sprache und Litteratur als einer fertigen, sondern muſs auf die früheren Entwickelungsstufen der Sprache und die erste Blüteperiode ihrer Litteratur zurückgehen*). Eine solche eingehende Beschäftigung mit der deutschen Geschichte und Litteratur wird dem Erzieher um so willkommener sein, je reicher sie an idealen Gestalten und an tiefem sittlichen Gehalte sind**).

---

*) Vgl. jedoch Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 1875, S. 16—40.

**) Über die Art und Weise, die Schüler in die neuhochdeutsche Litteratur einzuführen, vgl. Wilhelm Herbst, Die neuhochdeutsche Litteratur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung, erläuternde Bemerkungen zu dem Hülfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte, Gotha 1879.

Dagegen hat die Erkenntnis des französischen Wesens vorherrschend nur darum eine pädagogische Bedeutung, weil sie unerläßlich ist zum Verständnis der vaterländischen Geschichte und mancher deutschen Litteraturepochen, weil an dem Gegensatze des romanischen Wesens das germanische klar wird. Daher ist auch die französische Sprache nur so weit zu treiben, daſs die Befähigung zum Lesen der Schriftwerke gewonnen wird, welche den französischen Nationalcharakter klar darstellen und geeignet sind, eine Einsicht in den Einfluſs zu verschaffen, den die französische Litteratur auf die Entwickelung der deutschen geübt hat. Dadurch wird der Schüler von selbst auch befähigt, sich später die für den etwaigen Verkehr mit Franzosen nötige Fertigkeit im Sprechen des Französichen anzueignen, von welcher wir schon oben (§ 83) behaupteten, daſs sie mehr ein Ziel des Einzel- als des Schulunterrichts sein dürfte. Daſs das Französische wegen des seiner Litteratur innewohnenden selbständigen pädagogischen Wertes in den Kreis des Gymnasialunterrichts aufzunehmen sei, müssen wir bestreiten; aber es dürfte doch eine zu weit gehende Forderung T. Zillers*) sein, daſs es wegen des verführerischen Reizes, mit dem darin eine allgemeine eudämonistische, das Ideale teils verleugnende, teils verunreinigende Lebensauffassung wirke, und wegen seiner Verfälschung des Altertums sowie wegen des Mangels an wahrhaft klassischen Autoren vom pädagogischen Unterrichte gänzlich auszuschlieſsen sei. Zugeben aber müssen wir jedenfalls, daſs die Einführung in die französische Litteratur bis in eine spätere Zeit verschoben werden sollte, in welcher der Gedankenkreis des Zöglings schon eine gewisse Festigkeit erlangt hat**).

Ganz anders verhält es sich in dieser Beziehung mit dem Englischen, welches aus dem Gymnasialunterrichte nicht aus-

---

*) Grundlegung, 2. Aufl., S. 303.

**) Vgl. Protokolle der im Oktober 1873 im Königlich Preuſsischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz (Berlin 1874) S. 66 u. S. 79.

geschlossen werden dürfte. Gerade die Litteratur ist es, auf welcher die pädagogische Bedeutung des Unterrichts im Englischen in erster Linie beruht. Jede Altersstufe der Schüler findet hier das ihr nach Form und Inhalt Entsprechende; der religiöse Sinn, das patriarchalische Familienleben, das strenge Pflichtgefühl, die hohe Achtung vor dem Gesetze, alles dies sind Züge des englischen Wesens, welche sich in der englischen Litteratur abspiegeln und ihr einen unmittelbaren Wert für die Erziehung verleihen. Dazu kommt, dafs wir Deutsche den Engländern verwandt genug sind, um leicht für die Personen ihrer Dichtung und ihrer Geschichte Teilnahme zu empfinden. Auf dieser Stammverwandtschaft mag auch der Einflufs beruhen, den die englische Litteratur auf die unsrige, den besonders Shakespeare auf das deutsche Drama geübt hat und der so grofs ist, dafs ein volles Verständnis der deutschen Litteratur unmöglich ist ohne Kenntnis der englischen Litteratur und namentlich Shakespeares.

Was die übrigen der historisch-sprachlichen Seite des Unterrichts angehörigen Lehrfächer anlangt, so können wir uns im wesentlichen mit einer Hinweisung auf das über diese Lehrfächer in der allgemeinen Pädagogik Bemerkte und mit der Erinnerung an einige Darlegungen im vorigen Kapitel der speziellen Pädagogik begnügen, da sich das dort über jene Fächer Gesagte leicht auf den Unterricht des Gymnasiums anwenden läfst.

## § 95.

Am weitesten vom Gymnasium ab steht hinsichtlich der ihr gewährten Lehrzeit die Volksschule*). Sie hat diesen Namen

---

*) Die Pädagogik der Volksschule hat eine sehr reiche Litteratur aufzuweisen. Wir nennen von den ihr ausschliefslich oder doch vorherrschend gewidmeten Schriften die von B. G. Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer, 3 Teile, 2. resp. 3. Aufl., Stuttgart 1825—1839), C. C. G. Zerrenner (Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft für Schul-Aufseher, Lehrer und Lehrer-Bildungsanstalten, 2. Aufl., Magdeburg 1833; Methodenbuch für Volksschullehrer, 4. Aufl., Magdeburg 1829; Grundsätze der Schuldisziplin, Magdeburg 1826), W. Harnisch (Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, 3. Aufl.,

erhalten, weil sie dasjenige zu lehren hat, was jeder im Volke wissen und können mufs. Wir dürfen uns diesen Grund und den Namen selbst*) gefallen lassen, aber nach § 92 durchaus nicht zugeben, dafs dies so viel heifse, als ob jeder, er möge nun unmittelbar aus der Volksschule ins Leben übergehen, oder seine Schulbildung in einer andern Schule vollenden, als Schüler den Weg durch die Volksschule genommen haben müfste (§ 92). Das Streben nach der sog. allgemeinen Volksschule können wir von pädagogischem Standpunkte nicht billigen.

Der in Beziehung auf die Lehrzeit zwischen dem Gymnasium und der Volkschule obwaltende Unterschied besteht nicht nur darin, dafs jenes zur Erreichung seines Zweckes über die längste, diese über die kürzeste Zeit verfügt. Der Gymnasiast, d. h. derjenige, der die im Gymnasium empfangene Bildung in der philosophischen Fakultät vollendet, verläfst das Gymnasium nicht eher, als bis er den Kursus desselben absolviert, das Abiturienten-

---

Breslau 1839), J. B. Hergenröther (Erziehungslehre im Geiste des Christentums, ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden, 2. Aufl., Sulzbach 1830), F. A. W. Diesterweg (Wegweiser zur Bildung für Lehrer, Essen 1835, 5. Aufl., 1876—77), H. Gräfe (Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse, ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher, 3 Teile, 3. Aufl., in neuer Bearbeitung von J. C. G. Schumann, Jena 1877—79), K. Bormann (Pädagogik für Volksschullehrer, 3. Aufl., Berlin 1879), F. W. Schütze (Evangelische Schulkunde, 5. Aufl., Leipzig 1880), S. Eisenlohr (Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schleiermachers, Stuttgart 1852 und 1869), C. Kehr (Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, 3 Bände, Gotha 1877—80), W. Rein, A. Pickel und E. Scheller (Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts nach Herbartischen Grundsätzen).

*) Ein ganz ungeeigneter Name für die Volksschule ist der jetzt verschwindende der Elementarschule, da keine Schule, auch nicht die Volksschule, nur Elemente lehrt. Dagegen hat die frühere Unterscheidung der Volksschule als der kleinen Schule von der höheren Bürgerschule und dem Gymnasium als grofsen Schulen, obwohl sie nur auf einem äufseren Merkmale beruht, einen guten Sinn, während die Unterscheidung von niederen und höheren Schulen sowie alle Rangunterschiede der Schulen wegen mancher daraus hervorgehenden Folgen bedenklich ist.

examen bestanden hat; der Volksschüler dagegen verläfst die Schule nach Erreichung eines bestimmten Lebensalters, d. h. wenn er die ziemlich überall mit dem Ende des vierzehnten Lebensjahres zusammenfallende Grenze des schulpflichtigen Alters erreicht hat, meist ohne Rücksicht darauf, ob ihm die Schule dann schon denjenigen Abschlufs der Bildung gegeben hat, welchen sie ihren Schülern zu geben beabsichtigt.

Hieraus ergiebt sich für den Lehrplan der Volksschule die Forderung, ihn auf dasjenige zu beschränken, was auch der schwächere Schüler in der angegebenen Zeit zu erreichen vermag, und alles das auszuschliefsen, was erst für eine noch nicht in jene Knabenjahre fallende geistige Entwickelungsstufe pafst. Die Notwendigkeit, schon bei so frühem Alter des Zöglings an einen Abschlufs im Unterrichte zu denken, verbietet es, den ersten Unterricht an weit voneinander gelegene Punkte des Gedankenkreises anzuknüpfen; der dreizehnjährige Volksschüler wird im Vergleiche mit dem ebenso alten Gymnasiasten den Eindruck des Reiferen machen müssen; jener denkt schon ernstlich an den Beruf, in welchen er eintreten will, während dieser noch sorglos ohne einen solchen Gedanken zur Schule geht*).

Das, was für den Unterricht der Volksschulen aus der Kürze der ihr gestatteten Schulzeit gefolgert werden kann, stimmt mit dem überein, was sich aus der Individualität ihrer Schüler ergiebt (§ 76). Der Sinn des Volksschülers ist meist nur auf das Notwendige gerichtet; sein Interesse reicht weder räumlich noch zeitlich über das Nächstliegende hinaus; er gefällt sich nicht in grofsen Plänen; seine Wünsche sind bescheiden; die Aufgaben, die er sich stellt, sind wie diejenigen, die ihm einst das Leben stellen wird, einfach, durch treuen Fleifs, verständige Aufmerksamkeit und Genauigkeit in der Ausführung lösbar und

---

*) Vgl. Herbart, Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff (Kleinere philosophische Schriften, herausgegeben von Hartenstein II. S. 257). — Werke XI S. 312. — Päd. Schr. II S. 112).

setzen ein nur in engem Kreise zur Selbständigkeit ausgebildetes Können voraus.

Was in der Individualität ihrer Schüler von Beschränkung liegt, soll die Volksschule zwar nicht erhalten, sondern aufzuheben bestrebt sein; aber sie wird bei der Entwerfung des Lehrplans teils mit dem Hemmenden in der Individualität ihrer Schüler zu rechnen, teils auch nicht zu vergessen haben, dafs der letzte Zweck alles erziehenden Unterrichts in der Bildung des Willens liegt und also ein praktischer ist, dem es nicht entsprechen würde, ein Gedankengebiet zu kultivieren, aus welchem nach der ganzen Lebenslage des Zöglings nie ein Wollen hervorgehen kann.

Auch von dem Unterrichte der Volksschule verlangt die allgemeine Pädagogik Vielseitigkeit des Interesses in objektiver und subjektiver Beziehung. Keiner der am Schlusse des § 26 aufgezählten Unterrichtsgegenstände darf im Lehrplane der Volksschule ganz fehlen; Unterricht mufs auch in der Volksschule in Religion, Geschichte, Sprache, Gesang, Geographie, Naturkunde, Rechnen, Mathematik, Zeichnen und Turnen erteilt werden. Und an dem von diesen Lehrfächern dargebotenen Stoffe soll auch im Volksschüler das Interesse nach seinen verschiedenen Richtungen erzeugt werden. Wie der Gymnasiast, soll auch er beobachten und denken lernen; er soll auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt*) hingewiesen werden; es soll in ihm Mitgefühl für anderer Wohl und Wehe und Teilnahme für das bürgerliche und kirchliche Gemeinwesen erregt werden. Aber fragen wird es sich, wie tief jeder Unterricht angelegt werden, wie weit er sich ausdehnen darf, bis zu welcher Grenze Erfahrung und Umgang durch den Unterricht zu erweitern sind.

Für eine solche Grenzbestimmung sind nach den vorstehenden Erörterungen mafsgebend die Dauer der Lehrzeit, über welche die Volksschule verfügt, der damit zusammenhängende Alters- und Bildungsstandpunkt der Schüler, die durch die Berufsstände, aus

---

*) Herbart a. a. O. in den Kl. Schriften II S. 251 (Werke XI S. 307. — Päd. Schr. II S. 108).

welchen die Volksschüler hervorgehen, bedingte Individualität derselben und die schon erwähnten Beschränkungen, welche dem Wollen durch die zu erwartende Lebenslage des künftigen Mannes auferlegt sind.

Hiernach schliefsen wir von dem Unterrichte der Volksschule zunächst jede fremde Sprache aus, weil bei der Kürze der Schulzeit teils eine Konzentrierung auf das verlangt werden mufs, was für die dem sittlichen Erziehungszwecke entsprechende Bildung des Gedankenkreises am unerläfslichsten ist, teils das Erlernen einer fremden Sprache nicht so weit fortgesetzt werden kann, wie es nötig wäre, wenn der Unterricht jenem Zwecke förderlich gemacht und in den Dienst der Geschichte in unserm weiteren Sinne des Wortes gestellt werden sollte. Die Erreichung dieses Zieles würde nicht nur wegen der Kürze der Lehrzeit unmöglich sein, sondern auch dem letzten der oben angegebenen für die Auswahl des Lehrstoffes in der Volksschule mafsgebenden Gesichtspunkte nicht entsprechen, indem dadurch der geistige Horizont der in Wahrheit in die Volksschule gehörenden Schüler eine Erweiterung erfahren würde, welche weit über den Kreis des künftigen Handelns hinausginge*).

Wenn auch für den Volksschüler nur die vaterländische Geschichte ein unmittelbares Interesse hat und wenn auch nur in der Muttersprache Geschriebenes von ihm selbst gelesen werden kann, so wird doch, wie gesagt, auch die Geschichte fremder Völker für ihn von Bedeutung sein, soweit ihre Kenntnis zum Verständnisse der vaterländischen Geschichte erforderlich ist und dazu dient, das heimische Wesen am fremden erkennen zu lassen. Besonders wichtig aber ist für den Geschichtsunterricht auch der Volksschule das Altertum, da die Geschichte keiner Zeit verstanden werden kann ohne Kenntnis der ihr vorausgegangenen und

---

*) „Die Gewerbsinhaber, die ihre Bildung nur in der reinen Volksschule empfangen haben, sind an ihre Heimat und an ihren Wohnsitz meist gebunden und verkehren mit dem Auslande höchstens durch Mittelspersonen.“ Schleiermacher, Erziehungslehre S. 388.

die pädagogischen Vorzüge, welche wir gerade der alten Geschichte zugestanden haben (§ 94), es rein unmöglich machen, einen erziehenden Unterricht in der Geschichte zu erteilen, ohne darin dem Altertume einen wichtigen Platz einzuräumen.

Bei dem Verhältnisse des Christentums zum alttestamentlichen Judentume und bei dem bestimmenden Einflusse des Christentums und der christlichen Kirche auf den Gang der Weltgeschichte ist die Anlehnung der biblischen Geschichte und dessen, was aus der Kirchengeschichte den Zwecken des erziehenden Unterrichts dient, an die sogenannte Profangeschichte ebenso möglich, wie das umgekehrte Verfahren. Was ist geeigneter für die Volksschule? Je kürzer die Schulzeit derselben ist, desto notwendiger ist es, zum Mittelpunkte des gesamten geschichtlichen Unterrichts und damit nach § 29 zum Mittelpunkte des Unterrichts überhaupt einen historischen Stoff, der am unmittelbarsten mit dem sittlichen Zwecke der Erziehung zusammenhängt, d. h. den in der biblischen Geschichte und in der Kirchengeschichte enthaltenen Lehrstoff zu wählen. In evangelischen Schulen ist aus dem Gebiete der Kirchengeschichte die Reformation mit ihren Ursachen und Folgen hervorzuheben. Jener Stoff kann natürlich erst dann zum Mittelpunkte des Unterrichts gemacht werden, wenn für die Anfänge der biblischen Geschichte, namentlich für die zuerst auftretende Patriarchengeschichte, welche auch auf der entsprechenden Stufe anderer Schulen das Centrum des Unterrichts bilden mufs*), die apperzipierenden Vorstellungen vorhanden sind, also vielleicht im dritten Schuljahre, nachdem in den beiden ersten nach T. Zillers**) Vorschlage etwa eine Märchen- und eine Robinsonstufe vorausgegangen sind.

An den oben näher bezeichneten religiösen Lehrstoff würde zunächst nicht nur aller übrige Religionsunterricht, sondern auch der Unterricht in der Profangeschichte anzuknüpfen haben. Die alte Geschichte wird leicht mit der biblischen, die mittlere und

---

*) Vgl. O. Willmann, Pädagogische Vorträge (2. Aufl.) S. 39 ff.
**) Grundlegung (2. Aufl.) S. 456 f.

der Anfang der neueren mit der Reformationsgeschichte in enge Verbindung gesetzt werden können, ohne dafs jedoch dadurch die Religionsstunden zu Geschichtsstunden gemacht werden müfsten. Wenn dem Unterrichte der dem religiösen Lehrstoffe entsprechende Charakter nicht verloren gehen soll, werden vielmehr neben den geschichtlichen besondere Religionsstunden notwendig sein.

Allem geschichtlichen Unterrichte ist eine geographische Grundlage zu geben, weil es leichter ist, den Gesichtskreis im Gebiete der Gegenwart als auf das Vergangene auszudehnen*). Die Heimatskunde, mit welcher der geographische Unterricht beginnt, ist nicht blofs Mittel zum Zwecke, sondern hat in der Volksschule um so mehr auch einen unmittelbaren Wert, je mehr sich das Denken und Streben der Stände, deren Kinder ihre Bildung in der Volksschule erhalten, im Kreise des Heimatlichen bewegt. An den Unterricht in der Heimatskunde schliefst sich auch der naturkundliche Unterricht an, der sich einerseits zwar mit dem begnügen wird, was der Anschauung unmittelbar dargeboten werden kann, und auf jede wissenschaftliche Naturerklärung verzichten mufs, anderseits aber im Sinne der §§ 31 und 34 seinen Stoff nicht nur der sogenannten Naturgeschichte, sondern auch der Physik und Chemie zu entnehmen hat. Mit ihm wird das Rechnen, der geometrische Anschauungsunterricht und das Zeichnen in enge Verbindung zu setzen sein. Ein demonstrierender mathematischer Unterricht bleibt als über die Bildungsstufe des Volksschülers hinausgehend ganz aufser Betracht, wie sich auch das Zeichnen auf dasjenige zu beschränken hat, was für die Anwendung im praktischen Leben wichtig ist.

Da aller naturkundliche Unterricht seinen Stoff dem Gebiete der Anschauung entnimmt, so ist die Möglichkeit ausgeschlossen, diesen Unterricht an das Lesebuch anzuknüpfen, ihn durch Aufnahme von Lesestücken naturkundlichen Inhalts in das Lesebuch zu einem Bestandteile des Leseunterrichts zu machen. Die Lesebücher der Volksschule enthalten meist einen höchst mannig-

*) Herbart, Umrifs pädagogischer Vorlesungen § 293.

faltigen Lesestoff, der teils in Märchen, Fabeln, Erzählungen, Liedern und Sprüchen besteht, teils der Geschichte, Geographie, Naturkunde und oft noch andern Wissensgebieten entnommen ist. Ein solches Lesebuch kann nur Zerstreuung hervorbringen; der von ihm dargebotene Stoff steht aufser Zusammenhang mit demjenigen Unterrichtsfache, welches wenigstens vom dritten Schuljahre an den Mittelpunkt des gesamten Volksunterrichts zu bilden hat, und die einzelnen kleinen Lesestücke sind nicht geeignet, jedes für sich ein vielseitiges Interesse hervorzurufen.

Allerdings können wir auch im Lesebuche der Volksschule derjenigen Dichtungen nicht entbehren, die den in der Volksschule vertretenen Altersstufen entsprechen und nach Form und Inhalt von unbestrittenem Werte und würdig sind, zu einem Gemeingute des Volkes zu werden. Unter diesen Dichtungen dürfen insonderheit die von religiösem und vaterländischem Inhalte und die meist an die letzteren sich anreihenden Volkslieder nicht fehlen. Dadurch wird das Lesebuch zugleich eine Grundlage für den Gesang, der auch in der Volksschule mit dem Turnen in Verbindung gebracht werden mufs.

Was aber den übrigen Lesestoff anlangt, so mufs das Lesebuch zunächst ausreichende Gelegenheit zur Übung im geläufigen und guten Lesen geben; die Form mufs mustergültig und der Inhalt so gewählt sein, dafs er mit demjenigen Stoffe, welcher im Mittelpunkte des gesamten Volksschulunterrichts steht, in Zusammenhang gebracht werden kann, dafs sich an ihn wieder der Lehrstoff anderer Fächer leicht anreihen läfst, dafs er das kindliche Gemüt anspricht und sittlich bildend auf dasselbe einwirkt, dafs sich an ihm das vielseitige Interesse erwecken läfst, in welchem aller erziehende Unterricht seinen Zweck findet, dafs er endlich die Zersplitterung nicht befördert, sondern ihr vorbeugt*). Es

*) Wir können es uns nicht versagen, an dieser Stelle auf die Anforderungen zu verweisen, die Herbart, Allgemeine Pädagogik S. 26 ff. (Werke X S. 14 f. — Päd. Schr. I S. 344 ff.) an ein Lesebuch für Kinder stellt. Vgl. O. Willmann, Pädagog. Vorträge (2. Aufl.) S. 17 ff.

wäre ein Lesebuch zu wünschen, das nur eine sehr kleine Zahl größerer Geschichten, welche diesen Anforderungen entsprechen, darböte*).

Das Lesebuch der Volksschule wird nach dem Vorausgehenden ein sehr wichtiges Mittel für die Konzentration des Unterrichts sein. In dieser Hinsicht wird es namentlich auch zur Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache gemacht werden müssen. Auf denselben hat die Volksschule ein besonders grofses Gewicht zu legen, weil bei dem Wegfalle des fremdsprachlichen Unterrichts aller pädagogische Gewinn, den Sprachunterricht überhaupt gewähren kann (§ 21), allein aus der Muttersprache gezogen werden mufs. Es wird namentlich auch die Satzlehre ein Gegenstand ernster Übungen werden müssen, um in Anknüpfung daran auch für die logische Bildung zu sorgen, welche in andern Schulen durch den fremdsprachlichen Unterricht und durch den in der demonstrierenden Mathematik, vielleicht auch durch einen besondern Unterricht in der Logik gefördert wird.

Zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache bietet jedes Lehrfach reiche Gelegenheit. Die sogenannten Geschäftsaufsätze gehören zwar nicht in das Gebiet des erziehenden Unterrichts (§ 43); aber die Volksschule wird es, da ihre Schüler das davon Nötige in der Regel weder zu Hause noch in der Zeit ihrer Berufsbildung zu lernen Gelegenheit haben, nicht umgehen können, für diesen Teil der Berufsbildung in einer Weise Sorge zu tragen, bei welcher dem Prinzipe des allgemein bildenden Unterrichts nicht zuwidergehandelt wird. Rechen- und Schreibunterricht bieten dazu Anknüpfungspunkte dar; die Briefform ist ja ohnedies für manche deutschen Aufsätze zu empfehlen, und wer in ihr geübt ist, wird eine besondere Übung in geschäftlichen Briefen nicht nötig haben.

Obwohl der Lehrkursus der Volksschule im allgemeinen überall

---

*) Vgl. L. F. Ostermann, Pädagogische Randzeichnungen in darstellender und philosophischer Form I (Hannover 1850) S. 192 ff. und K. V. Stoy in der Allgem. Schulzeitung 1873 S. 10.

an gleiche Zeitgrenzen gebunden ist und obwohl die Volksschule ihre Schüler aus gleichartigen Berufskreisen empfängt, wird sie doch je nach der Eigentümlichkeit der örtlichen und mancher anderen Verhältnisse eine sehr verschiedene Gestalt annehmen müssen. Welche Unterschiede der Individualität zwischen den Kindern des Dorfes und denen der Stadt, zwischen denen einer kleinen und denen einer grofsen Stadt, zwischen den Kindern im Küsten- und denen im Binnenlande, zwischen denen des Flachlandes und denen des Gebirges! Dazu kommen nun noch mit ihrem Einflusse auf die Gestaltung der Schule die äufseren Verhältnisse, unter welchen die Schule gegründet und erhalten wird. Es hängt davon ab die Anzahl der Lehrer, die an ihr wirken, und der Klassen, in welche sie sich gliedert. In dieser letztern Beziehung müssen wir als das Normale eine Anzahl von Klassen ansehen, welche der Zahl der in der Schule zur Geltung kommenden Bildungsstufen entspricht, so dafs sich in jeder Klasse nur solche Schüler befinden, die gemeinschaftlichen Unterricht zu empfangen befähigt sind. Dem würde also bei jährlicher Aufnahme neuer Schüler und bei achtjährigem Schulkursus eine achtklassige Schule entsprechen. Alles andere ist ein Notbehelf; der beste würde noch der sein, bei welchem kein Lehrer mehr als zwei Abteilungen auf verschiedenem Bildungsstandpunkte stehender Schüler zugleich zu unterrichten hat.

## § 96.

Die Volksschule mufs ihren Unterricht abschliefsen, wenn die Zucht und sogar die Regierung ihr Ende noch nicht erreicht haben. Die Befähigung zur Selbstbestimmung, welche wir in § 28 auch von dem forderten, der die Schule in einem Alter von vierzehn Jahren verläfst, bleibt ein ideales Ziel, wie es zwar die allgemeine Pädagogik aufstellen, die spezielle aber nicht als immer erreichbar ansehen darf, da die Erreichung desselben nicht allein von dem Erzieher, sondern vorherrschend auch von der Individualität des Zöglings abhängt.

Das Mittel der Regierung, welches sie vor ihrem Aufhören zuletzt noch anwendet, ist, wie wir in § 59 sahen, die Beschäf-

tigung; der Zögling vermag sich am sichersten selbst zu regieren dadurch, dafs er sich beschäftigt, eine Kunst, die der eben aus der Volksschule Entlassene in der Regel noch nicht erlernt hat. Nun hält ihn zwar der Lehrherr in seinem Berufe zur Beschäftigung an; aber teils nimmt diese Beschäftigung nicht alle seine Zeit in Anspruch, teils ist aus pädagogisch-ethischen Gründen mehr an einer aus dem vielseitigen Interesse hervorgehenden als an der durch den Beruf angeregten Beschäftigung gelegen. Die erstere ist es, welche die Mufsezeit des Zöglings ausfüllen soll, aber wegen der durch die Kürze der Schulzeit bedingten Mangelhaftigkeit des Unterrichtserfolges noch nicht ausfüllen kann. Es mufs jenem deshalb in seiner Mufsezeit durch besondere Veranstaltungen eine Anleitung zu solcher Beschäftigung geboten und dadurch seine Befähigung zur Selbstbeschäftigung gesteigert werden.

Auch die Zucht kann zwar von dem Lehrherrn geübt werden; aber gesetzt auch, jeder Lehrherr besäfse die dazu erforderliche Geschicklichkeit, so fiele doch nicht nur in der nicht durch den Beruf in Anspruch genommenen Zeit, wie sich die Verhältnisse der Lehrzeit mehr und mehr gestaltet haben, jede Einwirkung der Zucht oder doch jede planmäfsige Einwirkung derselben weg, sondern es entbehrte eine solche Zucht auch derjenigen Unterstützung, welcher, wie wir im dritten Abschnitte der allgemeinen Pädagogik wiederholt sahen, keine Zucht entbehren kann, der durch den Unterricht. Bedenken wir dazu noch, dafs für den Unterricht die Bildsamkeit in den meisten Fällen länger dauert als für die Zucht (§ 72 am Schlusse), so kann kein Zweifel sein, dafs die Errichtung der Fortbildungsschulen für die Schüler, welche aus der Volksschule hervorgegangen sind, eine pädagogische Notwendigkeit ist*).

---

*) Wir reden hier natürlich nur von Fortbildungsschulen, welche einen erziehenden Unterricht erteilen und das Werk der Volksschule fortsetzen wollen, nicht von solchen, welche ihren Schülern nur die in ihrem Berufe erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten geben wollen und daher zu den Fachschulen zu rechnen sind.

Trotzdem aber scheint der Unterricht der Fortbildungsschule in einem gewissen Widerspruche mit dem Volksschulunterrichte zu stehen. Dieser nämlich soll, wie jeder Unterricht, in dem Sinne des § 28 einen Abschlufs haben. Verträgt sich nun damit ein nach einem solchen Abschlusse fortdauernder Unterricht? Diese Frage mufs entschieden verneint werden, wenn man den letzteren als eine Fortsetzung des Volksschulunterrichts behandelt, diesen als eine Vorstufe jenes ansieht, wie etwa der Unterricht in den oberen Klassen einer Schule den in den unteren zu seiner Vorstufe hat. Das Verhältnis des Unterrichts der Fortbildungsschule zu dem der Volksschule mufs ein anderes, durch den Zweck des ersteren bestimmtes sein. Er soll in dem Schüler das in der Volksschule geweckte Interesse wach erhalten, er soll ihm Anleitung geben zur Selbstbeschäftigung. Der Lehrer der Fortbildungsschule wird bei der ihm nur sparsam zugemessenen Zeit, wenn er nur vereinzelte Interessen vorfindet, wenigstens diese zu stärken und zu vertiefen suchen; er wird oft schon zufrieden sein müssen, wenn es ihm gelingt, den Schüler durch Hinweisung auf das im Berufe Notwendige zur Arbeit für seine Weiterbildung zu veranlassen.

Anders freilich gestalten sich die an den Unterricht der Fortbildungsschule zu stellenden Anforderungen Schülern gegenüber, die aus der Volksschule ausschieden, ehe der Unterricht derselben an ihnen zum Abschlusse gelangt war; ihnen wird die Fortbildungsschule einen Teil der Volksschule zu ersetzen haben.

§ 97.

Die Schulen für die aus den höheren gewerblichen Ständen hervorgehende und zum Eintritte in dieselben bestimmte Jugend sind die Realschulen oder, wie sie passender heifsen und wir sie deshalb im folgenden nennen wollen, die höheren Bürgerschulen*).

---

*) Wenn wir hier die wichtigeren speziell auf das Realschulwesen bezüglichen Schriften nennen, so übergehen wir die, welche gleichzeitig das Gymnasium betreffen und früher (§ 92) genannt wurden, und verzichten vollstän-

Dafs die Vereinigung von höheren Bürgerschulen und Gymnasien zu einer sog. Einheitsschule von pädagogischem Standpunkte aus nicht für statthaft zu halten ist und dafs die höheren Bürgerschulen (die Realgymnasien) nicht auch für die künftigen Angehörigen der gelehrten Stände bestimmt werden dürfen, ergiebt sich aus dem Zusammenhang unserer Betrachtungen. Nur auf den einen Punkt werde noch besonders hingewiesen, dafs die Bildung, welche das Gymnasium seinen Schülern zu geben hat, ihren Abschlufs in der philosophischen Fakultät der Universität findet, während die höhere Bürgerschule ihren Schülern eine abgeschlossene Bildung geben will.

Die Zeit, welche den künftigen Angehörigen der höheren gewerblichen Stände für ihre allgemeine Bildung gegönnt wird, ist meist kürzer als die den Gymnasiasten und länger als die den

---

dig auf eine Angabe derer, welche in neuester Zeit als Gelegenheits- und Streitschriften erschienen sind. Besondere Hervorhebung verdient, abgesehen von den älteren Schriften B. C. L. Natorps (Grundrifs zur Organisation allgemeiner Stadtschulen, Essen 1804), E. G. Fischers (Über die zweckmäfsige Einrichtung der Lehranstalten für gebildete Stände, Berlin 1806) und C. C. Schmieders (Über die Einrichtung höherer Bürgerschulen, Halle 1809), das Programm von A. G. Spilleke „Über das Wesen der Bürgerschule" vom Jahre 1822. Es folgten ihm die Schriften von B. G. Kern (Über die Einrichtung der Bürgerschulen, Berlin 1828), W. Harnisch (Die deutsche Bürgerschule, Halle 1830), Ohlert (Die höhere Bürgerschule, Königsberg 1833), C. Chr. Tadey (Die höhere Bürgerschule, Schleswig 1836), F. W. Klumpp (Über die Errichtung von Realschulen, Stuttgart 1836), K. Mager (Die deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840), Chr. G. Nagel (Die Idee der Realschule, Ulm 1840), Fr. A. Körner (Das Wesen der Realschule, Sondershausen 1844), A. Beger (Die Idee des Realgymnasiums, Leipzig 1845), C. G. Scheibert (Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848) und H. Bonitz („Die gegenwärtigen Reformfragen in unserem höheren Schulwesen" in Band XXXV der Preufsischen Jahrbücher). Eine Angabe weiterer Litteratur findet sich in dem Artikel „Realschulen" von G. Kramer in Schmids Encyklopädie VI und in Vogels System. Encykl. der Päd. S. 190 ff. Nicht zu übersehen ist das, was W. Schrader in der 2. Aufl. seines Buches „Über die Verfassung der höheren Schulen" im Nachworte S. 262 ff. über die Realschulen sagt.

Schülern der Volksschule gewährte*). Sie ist ferner nicht durch die Erreichung des Schulzieles bedingt, wie die Lehrzeit der Gymnasien, und nicht nach einem für die einzelnen Schulen im wesentlichen gleichen Lebensalter bemessen, wie die der Volksschulen, sondern durch äufserliche, bei verschiedenen Schülern verschiedene Rücksichten bestimmt. Sie erreicht ihr Ende, wenn der Vater je nach dem Stande seiner eigenen Bildung des Sohnes Bildung für genügend hält oder wenn der Austritt aus der Schule im Interesse der Berufsbildung notwendig erscheint. Nur ein äufserst geringer Teil der Schüler wird über das siebzehnte Lebensjahr hinaus in der höheren Bürgerschule bleiben; viele werden nicht so lange ausharren, ein bis zwei Jahre über das schulpflichtige Alter hinaus ist das Höchste, was ihnen gegönnt wird.

Wir dürfen darum, weil der gesamte Kursus einer höheren Bürgerschule länger ist als der einer Volksschule und kürzer als der eines Gymnasiums, nach § 28 weder daran denken, dafs wenigstens eine auf das kleinste Mafs reduzierte höhere Bürgerschule durch Hinzufügung von einer oder zwei höheren Klassen zu einer Volksschule gewonnen werden könnte, noch auch daran, dafs die unteren und mittleren oder etwa sämtliche Klassen des Gymnasiums mit Ausschlufs der Prima geeignet seien, die höhere Bürgerschule zu ersetzen. Im ersteren Falle würde die Volksschule ein Bruchstück der höheren Bürgerschule, im letzteren diese ein Bruchstück des Gymnasiums sein, während jede der drei Schulen ein in sich abgeschlossenes Ganzes mit individuellem Gepräge bilden mufs.

Dafs die höhere Bürgerschule auch den ersten Elementarunterricht in sich aufnehmen mufs, folgt aus denselben Gründen, aus welchen sich das Gleiche für das Gymnasium ergab (§ 92).

Je länger der Kursus einer Schule ist, an desto entfernter

---

*) Will man höhere und niedere Schulen unterscheiden, so wird es für die ersteren, wenn eine bestimmte Grenze festgesetzt werden soll, kaum ein anderes Merkmal geben als die das schulpflichtige Alter überschreitende Lehrzeit.

voneinander liegende Punkte des jugendlichen Gedankenkreises mufs der Unterricht anknüpfen, desto später wird an die Vereinigung des Getrennten, an das, was wir in § 28 den Abschlufs des Unterrichts genannt haben, gedacht, desto mehr darf es dem Schüler zugemutet werden, die Last eines Unterrichts zu tragen, dessen Stoff erst in den späteren Jahren einen unmittelbaren Wert für die Bildung gewinnt, desto länger kann der Gedanke an den zukünftigen Beruf ferngehalten werden. Das Ziel des erziehenden Unterrichts wird, freilich unter Verzicht auf eine tiefere Begründung, auf einem um so kürzeren und geraderen Wege erreicht werden müssen, je kürzer der Kursus der Schule ist.

Dafs nur derjenige, welcher das Ziel einer Schule erreicht, die Bildung gewinnt, die sie zu geben beabsichtigt, dafs jeder, welcher sie vor Erreichung ihres Zieles verläfst, des Einflusses verlustig geht, den ihr Unterricht auf die Bildung der Persönlichkeit ausüben soll, versteht sich für uns nach den Auseinandersetzungen des § 28 und nach dem eben Gesagten von selbst. Alle an den Besuch einer Schule geknüpften staatlichen Berechtigungen sind daher schädlich, wenn sie Anlafs geben zu einem Verlassen der Schule vor der Erreichung ihres Zieles*). Die Gelegenheit, eine in sich abgeschlossene Schulbildung zu erwerben, mufs möglichst vielen durch Gründung von höheren Bürgerschulen verschiedener Ausdehnung gegeben werden. Die Kursusdauer einer höheren Bürgerschule wird daher wesentlich von lokalen Verhältnissen abhängig sein.

Um das Wesen der höheren Bürgerschule näher zu bestimmen, kann es daher nicht genügen, nur von dem äufserlichen Merkmal der

*) Dahin gehört auch der Abgang von der Schule nach Erlangung des Zeugnisses der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährigen Militärdienst. Das einzige Mittel, diesen Abgang zu verhindern, dürfte jedenfalls darin bestehen, dafs jene Befähigung nur solchen Schülern einer höheren Bürgerschule oder eines Gymnasiums ohne besondere Prüfung zugestanden wird, welche den Gesamtkursus ihrer Schule absolviert, resp. das Abiturientenzeugnis erworben haben.

Lehrzeit auszugehen. Wir müssen vielmehr die Individualität ihrer Schüler beachten und diese zu dem Ende vergleichen mit den Schülern des Gymnasiums, die gleich ihnen aus den höheren Ständen hervorgehen und für diese bestimmt sind, und denen der Volksschule, die mit ihnen aus den gewerblichen Ständen stammen und diesen dereinst angehören sollen. Der Gymnasiast lebt mehr in der Vergangenheit, der Bürgerschüler (so wollen wir der Kürze wegen die Schüler der höheren Bürgerschule in der Folge nennen) mehr in der Gegenwart; jenem liegt auch noch in den späteren Schuljahren der Gedanke an den zukünftigen Beruf ferner, während dieser es weifs, dafs sich für ihn unmittelbar an die Schule die Zeit der Berufsbildung anschliefst; jener lebt in seiner Gedankenwelt und will diese erweitern und gestalten, dieser neigt sich dem praktischen Leben zu und will je eher je lieber nach aufsen hin handelnd auftreten; jener schätzt die geistige Arbeit um ihrer selbst willen, dieser bemifst ihren Wert nach ihrem Einflusse auf die Gestaltung realer Verhältnisse. Von dem Volksschüler unterscheidet sich der rechte Bürgerschüler durch die ihm schon im elterlichen Hause eingeflöfste Achtung vor geistiger Überlegenheit, durch die Bevorzugung des Geistigen vor dem Mechanischen in der Arbeit, durch seine Abneigung, sich mit dem Allernotwendigsten zu begnügen, durch das Bestreben, seine Umgebung und alles, was er schafft, schön zu gestalten, durch die Neigung, den Kreis seiner Thätigkeit möglichst zu erweitern.

Diese Züge in der Individualität der Bürgerschüler sind nun teils für die Auswahl des Lehrstoffes, teils für dessen Behandlung mafsgebend.

§ 98.

Was zunächst die Geschichte betrifft, so sind zwar die Vorzüge der alten Geschichte, von welchen in § 94 die Rede war, so bedeutend, dafs, auch abgesehen von der Unmöglichkeit, die Gegenwart ohne Kenntnis der Vergangenheit zu verstehen, wovon wir schon früher (§ 95) sprachen, überhaupt kein erziehender Unterricht, also auch der Unterricht der höheren Bürgerschule

nicht, auf die Beschäftigung mit dem Altertume verzichten darf. Indessen je mehr der Schüler der höheren Bürgerschule heranwächst, desto mehr gewinnt für ihn ein unmittelbares Interesse die Geschichte der Neuzeit, die Geschichte der eigenen Nation und derjenigen Völker, mit welchen dieselbe in lebendigen Wechselverkehr tritt. Hieraus folgt nun, dafs der Unterricht in der Geschichte des Altertums nur in den unteren und höchstens in den mittleren Klassen der höheren Bürgerschule auf das unmittelbare Interesse der Schüler rechnen kann, in den oberen aber in dieser Beziehung dem in der Geschichte der modernen Kulturvölker weichen mufs. Und hierdurch ist es bei der Abhängigkeit des sprachlichen Unterrichts vom geschichtlichen bedingt, dafs die höhere Bürgerschule aufser der Muttersprache nur moderne fremde Sprachen lehren darf, da der eigentlich pädagogische Gewinn, der aus dem Studium fremder Sprachen gezogen werden kann, in eine Zeit fällt, in der das unmittelbare Interesse für das Altertum beim Bürgerschüler nicht mehr vorhanden oder doch im Abnehmen begriffen ist*). Keineswegs soll aber hiermit gesagt sein, dafs zum Wesen der höheren Bürgerschule notwendig mehr als eine fremde Sprache gehöre, ja nicht einmal, dafs sie überhaupt eine fremde Sprache in ihren Lehrplan aufnehmen

*) Wir unterlassen es, auf die Streitfrage näher einzugehen, ob die höhere Bürgerschule das Lateinische in ihren Lehrplan aufnehmen müsse oder nicht. Die diesem Buche gestellte Aufgabe schliefst jede Polemik aus. Dafs wir die für das Lateinische in der höheren Bürgerschule angeführten Gründe für unrichtig halten, wird sich aus unsern Betrachtungen von selbst ergeben. Eine Bemerkung dürfen wir jedoch nicht unterdrücken. Es giebt noch ein lebendes Lateinisch und Griechisch in Fremdwörtern, in den terminis technicis, in Sprichwörtern und Redensarten. Auch dem Bürgerschüler kann die Kenntnis dieses Lateinischen und Griechischen nicht erlassen werden; aber um ihm dieselbe zu geben, bedarf es nicht eines besonderen Unterrichtsfaches; dazu bietet sich vielmehr genügende Gelegenheit bei der deutschen, englischen und französischen Lektüre sowie in den Lehrfächern, welche sich der erwähnten termini technici bedienen. Vgl. Barth, Zur Individualität der Gymnasien und Realschulen (in dem Berichte über seine Erziehungsschule zu Leipzig vom Jahre 1871) S. 13.

müsse. Wie weit sie über den Lehrplan der Volksschule hinauszugehen hat, sei es durch die Vermehrung ihrer Lehrgegenstände, sei es durch die gröſsere Vertiefung in einen oder mehrere derselben, ist bedingt durch die Dauer der ihr gestatteten Lehrzeit und durch die individuellen Verhältnisse ihrer Schüler.

Über die Gesichtspunkte, welche bei dem Unterrichte im Französischen und Englischen und bei der Abwägung der einer jeden von beiden Sprachen und Litteraturen zukommenden pädagogischen Bedeutung maſsgebend sind, haben wir schon oben (§ 94) das Nötige beigebracht. Hätte sich nicht die Gewohnheit, mit dem Französischen zu beginnen, zu fest eingebürgert, so könnte die Frage gestellt werden, ob es nicht zweckmäſsiger sei, den Unterricht im Englischen vorausgehen zu lassen, weil dies dem pädagogischen Zwecke des Unterrichts entsprechendere Lektürestoffe schon für das frühere Alter bietet und weil es geraten sein dürfte, den sittlichen Gedankenkreis des Zöglings schon vor der Beschäftigung mit der französischen Litteratur zu befestigen. Äuſsere Gründe, die dagegen angeführt worden sind, wie z. B. der selten genug vorkommende Übergang einzelner Schüler aus der höheren Bürgerschule ins Gymnasium oder umgekehrt aus diesem in jene, können für uns selbstverständlich nicht in Betracht kommen.

In welcher Weise aber kann die höhere Bürgerschule, ohne alte Sprachen zu lehren, der pädagogischen Vorteile, die gerade die altklassische Litteratur darbietet, wenigstens einigermaſsen teilhaftig werden? Nur durch Übersetzungen und Bearbeitungen, die im Geiste des Originals geschrieben sind*).

Durch diese Heranziehung altklassischer Stoffe auch in den Unterricht der höheren Bürgerschule wird noch ein besonderer Vorteil erlangt, auf den wenigstens hinzudeuten wir nicht unter-

---

*) Langes Geschichten aus dem Herodot (Berlin 1815), O. Willmanns Lesebücher aus Homer (4. Aufl., Leipzig 1879) und aus Herodot (3. Aufl., Leipzig 1880), zu denen seine Schrift „Der elementare Geschichtsunterricht" (Wien 1872) zu vergleichen ist, P. Goldschmidts Lesebuch aus Livius (Leipzig 1871, 2. Aufl. Berlin 1881) und J. Loos' Lesebuch aus Livius (Leipzig 1881) sind hier zu nennen.

lassen dürfen. Es mufs der Gefahr vorgebeugt werden, durch die Verschiedenheit der Schulen einen Gegensatz zwischen der Bildung der höheren Stände hervorzurufen, welcher das Gefühl der Zusammengehörigkeit unterdrücken und daher sozial und politisch gefährlich werden würde. Die Schule soll die verschiedenen Stände nicht voneinander trennen, sondern sie vielmehr zum Zusammenwirken in einem sie durchdringenden Geiste befähigen*). Das letztere thut sie, wenn ihr Unterricht vielseitiges Interesse erregt, wenn er die Söhne aller Stände zum Bewufstsein einer gemeinsamen Kultur führt, wenn er für den Anbau eines gemeinsamen Gedankenkreises Sorge trägt. Hierher gehört nun vor allem der dem Gymnasium, der höheren Bürgerschule und der Volksschule gemeinsame religiöse und vaterländische Lehrstoff, ebenso aber auch das den höheren Ständen gemeinsame und darum von Gymnasium und höherer Bürgerschule zu pflegende Interesse an der altklassischen Kultur. Die hieraus sich ergebende Pflicht erfüllt die höhere Bürgerschule nicht durch lateinischen Sprachunterricht, sondern durch die Beschäftigung der Jugend mit den Meisterwerken der griechischen und römischen Litteratur. Den Schülern die zum Studium der Originale erforderliche Sprachkenntnis anzueignen, gestattet die der höheren Bürgerschule zugemessene Lehrzeit nicht, und so bietet sich denn für den in Rede stehenden Zweck allein die schon oben erwähnte Benutzung von Übersetzungen und deutschen Bearbeitungen dar.

## § 99.

Die in der Individualität des Bürgerschülers liegende Richtung auf das Praktische, auf die Gestaltung des Realen und die damit zusammenhängende Schätzung des Wissens nach seiner Bedeutung für eine in die wirkliche Welt eingreifende Thätigkeit sichert den Naturwissenschaften, der Mathematik und dem Zeichnen, obwohl den historischen Unterrichtsfächern auch in der höheren Bürgerschule das Übergewicht nicht streitig ge-

*) Vgl. T. Ziller, Grundlegung (2. Aufl.) S. 520.

macht werden darf, doch eine hervorragende Stelle in ihrem Lehrplane.

Was schon aus den Betrachtungen der allgemeinen Pädagogik folgte, dafs die Mathematik ihre Stelle im Plane für einen erziehenden Unterricht der Beziehung verdankt, die sie zur Naturerkenntnis hat, das folgt auch aus der Eigentümlichkeit der höheren Bürgerschule, so dafs hier die Festhaltung dieses Verhältnisses doppelt notwendig wird. Das eigentliche Ziel des mathematischen Unterrichts liegt in der Anwendung der Mathematik auf die geistige Durchdringung des Realen in der Natur, also in der angewandten Mathematik, in der mathematischen Physik. Hiernach richtet sich auch die Auswahl des mathematischen Lehrstoffes, ohne dafs darum die systematische Vollständigkeit und die wissenschaftliche Strenge leiden darf, welche die Mathematik zum Musterbilde einer Wissenschaft und darum vorzüglich geeignet macht, dem Schüler Achtung vor der Wissenschaft überhaupt einzuflöfsen. Es ist eine unbestritten richtige, aus der Einsicht in das wahre Wesen der höheren Bürgerschule hervorgegangene Forderung Scheiberts*), dafs auf der höchsten Stufe der höheren Bürgerschule an die Stelle eines für sich bestehenden reinen mathematischen Unterrichts der Unterricht in der angewandten Mathematik gesetzt werden solle. Freilich ist es, wenn der Schüler auf dieser Stufe zur mathematischen Behandlung physikalischer Aufgaben befähigt sein soll, nötig, ihn von Anfang an in der Lösung von Aufgaben zu üben, bei denen es sich darum handelt, unter Anwendung der Mathematik die in dem Realen herrschenden quantitativen Verhältnisse aufzufinden. Diesem Zwecke dient nicht blofs das Rechnen einschliefslich des algebraischen, sondern auch das Konstruieren algebraischer Ausdrücke, die analytische Geometrie, in welcher räumliche Verhältnisse der Rechnung unterworfen werden, und die deskriptive

*) Vgl. C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule § 39.

Geometrie, welche das räumlich Ausgedehnte in der Ebene darstellt.

Wenn wir die mathematische Lösung physikalischer Aufgaben als den Inhalt des mathematisch-physikalischen Unterrichts auf der obersten Stufe bezeichnen, so denken wir nicht an Aufgaben, bei welchen es sich nur um die Anwendung irgend eines physikalischen Gesetzes auf numerische Berechnungen handelt. Solche Aufgaben sind nur Rechenaufgaben, deren Wert gerade für die höhere Bürgerschule nicht bestritten werden soll, die aber nicht mit den physikalischen Aufgaben, welche wir fordern, zu verwechseln sind. Die letzteren verlangen eine Ableitung physikalischer Gesetze auf mathematischem Wege. So sehr es bei dem Unterrichte in der reinen Mathematik auf systematische Vollständigkeit ankommt, so wenig ist dieselbe auf dem Gebiete der angewandten möglich und erforderlich; der Zweck, der hier erreicht werden soll, bedingt vielmehr vor allem eine Auswahl von solchen Aufgaben, die in aller Strenge zu lösen die mathematischen Kenntnisse der Schüler gestatten und die als Repräsentanten verschiedener Klassen der auf diesem Gebiete möglichen Aufgaben dienen können. Dieses Ziel mufs schon der mathematische Unterricht im Auge haben; er mufs im voraus diejenigen Lehrsätze und Methoden darbieten, welche erforderlich sind, um der dem Unterrichte in der angewandten Mathematik gestellten Aufgabe gerecht werden zu können. Daraus folgt allerdings, dafs Lehrbücher, welche für den mathematischen Unterricht des Gymnasiums geeignet sind, nicht darum auch dem der höheren Bürgerschule zu Grunde gelegt werden können.

So grofs nun aber auch das Gewicht ist, welches wir auf den Unterricht in der mathematischen Physik für die oberste Unterrichtsstufe der höheren Bürgerschule legen, so wenig wollen wir dadurch die Bedeutung der Experimentalphysik herabdrücken. Naturerscheinungen zu beobachten und durch Beobachtung die in ihnen waltenden Gesetze zu erkennen, das ist die unerläfsliche Vorstufe für den Unterricht in der mathematischen Physik. Diese Vorstufe ist gerade für die höhere Bürgerschule um so notwen-

diger, je mehr sie dem praktischen Sinne des Schülers Nahrung gewährt. Bei der Beobachtung der Erscheinung lernt er Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden; im Experimente wird es ihm klar, wie der Mensch denkend Gewalt über die Natur bekommen kann. Natürlich wird dabei vorausgesetzt, dafs nicht der Lehrer experimentiert und der Schüler zusieht, sondern dafs jener diesen experimentieren läfst, dafs der Lehrer nicht mit dem fertigen Apparate vor den Schüler tritt, sondern ihn anleitet, über die Art und Weise, wie das Experiment ausgeführt werden könne, nachzudenken und, soweit dies möglich ist, die dazu nötigen Apparate selbst zu konstruieren. Dazu ist denn freilich nötig, dafs man mit einfachen Apparaten vorlieb nimmt, sowie es überhaupt ein Vorurteil ist, dafs alle physikalischen Apparate gerade der höheren Bürgerschule den höchsten Forderungen der physikalischen Technik entsprechen müfsten, dafs das physikalische Kabinett dem Lehrer ermöglichen sollte, den Schülern alle Entdeckungen der Physik in glänzender Weise vorzuführen. Nur die Mefsinstrumente, die Wagen, mit einem Worte diejenigen Instrumente, mit deren Hülfe Beobachtungen gemacht werden sollen, um aus denselben Naturgesetze empirisch abzuleiten, dürfen an Genauigkeit der Arbeit und Vollendung der Konstruktion nichts zu wünschen übrig lassen.

Unter allen Naturwissenschaften ist für den Unterricht die Physik darum die wichtigste, weil sich an ihr die drei Stufen naturwissenschaftlicher Erkenntnis, die der Beobachtung einzelner Erscheinungen, die des Aufsteigens zu den Gesetzen und die der Begründung jener Gesetze, im Unterrichte verfolgen lassen, was bei keiner andern Naturwissenschaft in gleichem Mafse möglich ist. Demungeachtet bedarf die Physik in der höheren Bürgerschule der Ergänzung durch die Chemie und die Naturbeschreibung. Durch die Chemie mufs sie ergänzt werden nicht nur darum, weil dieselbe den Schüler auch mit den inneren Vorgängen bekannt macht, ihn gleichsam in die innerste Werkstätte des natürlichen Geschehens einführt und weil sie eine unentbehrliche Grundlage für die Beschäftigung mit einem ganzen Naturreiche ist, son-

dern namentlich auch deshalb, weil sie mehr als irgend eine andere Naturwissenschaft Gelegenheit giebt, den Schüler selbst experimentieren zu lassen, durch die Naturbeschreibung aber, weil diese den Schüler, der in der Physik und meist auch in der Chemie Erscheinungen beobachtet, zur Beobachtung auch der Naturkörper und zur Klassifikation des in der Natur sich bietenden Mannigfaltigen anleitet*).

Von den drei Zweigen der beschreibenden Naturwissenschaft tritt in der höheren Bürgerschule in den Vordergrund die Botanik**), da bei keinem andern in gleichem Mafse Beobachtung und Beschreibung möglich sind. Jeder Schüler kann ein Exemplar der Pflanze in die Hand bekommen, die Teile abtrennen und mit dem Auge ins Innere eindringen. Dazu kommt, dafs er die Pflanze aufsucht mitten im Ganzen der Natur, dafs er in ihr ein Stück lebendiger Natur vor sich hat. Alle diese Vorteile bietet die Zoologie nur in sehr beschränktem Mafse; die Beobachtung mufs sich hier mit dem Äufsern begnügen. Was aus der Zoologie gelehrt werden soll, wird sich darum, abgesehen von dem auf die niedrigsten Tiergattungen Bezüglichen, besonders für die niederen Unterrichtsstufen eignen. Von der Mineralogie dagegen wird auf diesen Stufen nur das, was sich auf die äufserlichsten Merkmale einzelner Mineralien bezieht, zur Sprache kommen, während die Krystallographie sich am passendsten an die Stereometrie anzuschliefsen hat und nur vorläufig beim geometrischen Anschauungsunterrichte zu berücksichtigen ist***), der chemische Teil der Mineralogie aber einen Teil des chemischen Unterrichts bilden mufs.

Je mehr eine Schule auf den naturkundlichen Unterricht Ge-

---

*) Dafs auch im physikalischen wie im chemischen und naturgeschichtlichen Unterrichte jedes Streben nach systematischer Vollständigkeit zu verwerfen ist, folgt schon aus § 14.

**) Vgl. C. G. Scheibert a. a. O. § 41.

***) Vgl. K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik III, 3. Aufl., S. 377 ff.

wicht legt, desto mehr wächst für sie auch die Bedeutung des Zeichenunterrichts. Derselbe hat aber für die höhere Bürgerschule auch darum einen durch kein anderes Fach zu ersetzenden Wert, weil er den Schüler zur Darstellung eines Realen in schöner Form anleitet und dadurch dem praktischen Sinne die Richtung aufs Schöne giebt.

## § 100.

Der höheren Bürgerschule ist unter allen Schulen am häufigsten der Vorwurf gemacht worden, ihre Schüler seien bei der grofsen Zahl ihrer Lehrfächer der Gefahr einer zu grofsen Zersplitterung ausgesetzt*). Daher ist denn auch die Einheit des Unterrichts wiederholt gerade mit Beziehung auf die höhere Bürgerschule besprochen worden**). Man hat in dieser Beziehung namentlich auch hervorgehoben, dafs es der höheren Bürgerschule an einem Lehrfache fehle, welches ein entschiedenes Übergewicht über alle anderen habe, dafs sie in ihrem Unterrichtsganzen eines Mittelpunktes entbehre. Man hat ihr als Muster das Gymnasium gegenübergestellt, in dem der altsprachliche Unterricht

*) Obwohl wir zugestehen, dafs für die Einheit des Unterrichts auch im Gymnasium viel zu thun übrig ist, begnügen wir uns doch damit, dieselbe nur mit Beziehung auf die höhere Bürgerschule zu besprechen, teils weil der Mangel dieser Einheit hier am schärfsten hervortritt, teils weil aus dem, was wir über die Unterrichtseinheit in der höhern Bürgerschule zu sagen haben, sich leicht die Folgerungen für den Gymnasialunterricht ergeben.

**) Vgl. D. W. Landfermann, Erfahrungen und Wünsche, unsere Realschule betreffend (im Programme des Gymnasiums zu Duisburg vom Jahre 1841); Chr. Ziemann, Über die Einheit des Unterrichts in Realschulen, welche durch das Vorwalten eines Lehrobjekts erreicht werden soll (im Programme der Realschule zu Halle a. S. vom Jahre 1844); K. Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule (im Programme der Schulen zu Saalfeld vom Jahre 1845); Chr. Nagels Artikel „Konzentration des Unterrichts in der Realschule“ in Schmids Encyklopädie I; H. Kern, Die Konzentration des Unterrichts und die Realschulen (s. oben pag. 92); Bericht über Versuche in der Konzentration des Unterrichts an der Realschule zu Lippstadt (im Programme derselben vom Jahre 1872, abgedruckt in Langbeins Archiv XIV S. 641 ff.); W. Niederley, Die Botanik in den untern Schulklassen (im Bericht über Barths Erziehungsschule zu Leipzig im Schuljahre 1879—80).

das verlangte Übergewicht habe und darum für allen Unterricht einen solchen Mittelpunkt biete. Von diesem Standpunkte aus hat man die gleiche Stelle im Lehrplane der höheren Bürgerschule bald für die neueren fremden Sprachen und speziell für das Französische, bald für das Deutsche, bald sogar für das Lateinische, bald für die Mathematik, bald für die Naturwissenschaften in Anspruch genommen. Ein Fach, dem ein Übergewicht über alle anderen Lehrfächer zugestanden wird, bildet aber für den genannten Unterricht nur dann einen Mittelpunkt, wenn dieses Übergewicht nicht blofs in der Menge der jenem Fache gewidmeten Lehrstunden beruht, sondern ein inneres ist, wenn der Stoff aller übrigen Lehrfächer an den Stoff jenes Lehrfaches angelehnt, mittelbar oder unmittelbar mit ihm in Verbindung gesetzt wird. Hiervon ist im allgemeinen schon in den §§ 29 bis 33 gesprochen worden. Dort haben wir auch gesehen, dafs derjenige Unterricht, welcher den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden soll, der geschichtlichen Seite des Unterrichts angehören mufs.

Wir können nach den Entwickelungen des § 98 kaum in Zweifel sein, dafs in den unteren Klassen der höheren Bürgerschule sich hierzu vor allem deutsche Bearbeitungen altklassischer Werke eignen. Sie würden zu diesem Behufe im deutschen Unterrichte als Lesebücher benutzt werden können, ohne dafs darum die gleichzeitige Behandlung deutscher Dichtungen gehindert würde. Wie sich an ein solches Lesebuch der deutsche Unterricht anknüpfen läfst, begreift sich leicht; für den fremdsprachlichen Unterricht der betreffenden Klassen aber würden freilich Lehrmittel, welche durch ihren verwandten Inhalt eine solche Anknüpfung gestatten, erst zu schaffen sein. Aber auch der geographische und der naturkundliche Unterricht lassen sich mit dem Gedankenkreise, welchem der Inhalt eines solchen Buches angehört, in Verbindung setzen*). Das Lesebuch aus Homers Odyssee z. B. versetzt den Schüler an die Küsten des

*) Hierüber s. O. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht S. 68 ff. Wir entnehmen ihm das folgende Beispiel.

Mittelmeeres, und diese werden daher für die Länder- und Völkerkunde das Hauptthema auf der Odysseestufe (§ 29) sein. Die mathematische Geographie knüpft an die Erzählung von den Sternbildern an, welche dem griechischen Seemanne als Wegweiser dienen. Das Seeleben führt auf einiges aus der physikalischen Geographie (Winde, Strömungen, Ebbe und Flut). Überall kommt die Heimatskunde so viel wie möglich veranschaulichend zu Hülfe. Es werden Karten des Mittelmeeres und Griechenlands, Spezialkarten von Troja und Ithaka und die ideale Karte der Phäakeninsel gezeichnet. Die Naturkunde geleitet den Schüler wieder zu dem ihm aus der Odyssee bekannten Meere, von dessen Tieren und Produkten er schon bei der Lektüre manches lernte. In Anknüpfung an den Bootbau des Odysseus wird vom Schiffbau, vom Holzbau überhaupt und von Holzarten gesprochen; auch manche Baumarten lehrt die Odyssee kennen, ihre Früchte werden mit denen unserer Bäume verglichen. Ein weiteres der Odyssee entnommenes Thema, das im naturkundlichen Unterrichte verwertet werden kann, ist die Metallverarbeitung; der Schmied ist eine wichtige Gestalt der Heldenzeit; auch aus Kupfer oder Bronze fertigt er Waffen und Werkzeuge. — Es wird an einem solchen Beispiele recht deutlich, wie notwendig es ist, die Lehrpläne für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände einer bestimmten Klasse nicht unabhängig voneinander, vereinzelt, sondern mit steter Beziehung aufeinander, als ein untrennbares Ganzes auszuarbeiten, die Lehrpläne in erster Linie nach den Klassen und erst in zweiter nach den Lehrfächern zu ordnen.

Welche Gesinnungsstoffe den Mittelpunkt in den oberen Klassen der höheren Bürgerschule bilden sollen, ist eine noch wenig erörterte und wegen der grofsen Masse des dort sich häufenden Lehrstoffes schwierig zu beantwortende, aber eben darum auch zur Beantwortung drängende Frage. Es würde Hauptaufgabe für eine in das einzelne eingehende Pädagogik der höheren Bürgerschule sein, die konzentrierenden Mittelpunkte für jede Unterrichtsstufe auch in den oberen Klassen festzustellen und anzugeben, wie an sie der übrige Unterrichtsstoff anzuknüpfen wäre.

Wir würden uns dabei auf das Gebiet der deutschen Litteratur und auf diejenigen Übersetzungen, die, wie Schlegels und Tiecks Shakespeare, darin Heimatsrecht gefunden haben, angewiesen sehen. Dafs in jeder Klasse ein ganzes Jahr hindurch ein solcher Stoff ausreicht, ist keineswegs notwendig. Das Fach, welches zunächst mit dem gewählten Litteraturwerke zusammenhängen müfste, ist die Geschichte, an welche sich dann am leichtesten das geographische Pensum anreihen liefse, von dem es wieder abhängig sein würde, welcher naturgeschichtliche Lehrstoff sich anzuschliefsen hätte u. s. w. Eine Frage, die hierbei mit zur Erörterung kommen müfste, wäre die, welche Berücksichtigung den mittelhochdeutschen Dichtungen gebühre, ob man sich mit Bearbeitungen begnügen oder Übersetzungen benutzen solle. Ebenso würde es sich fragen, ob in der Klasse, in welcher die alte Geschichte zum letzten Male durchgenommen wird, noch einmal Übersetzungen altklassischer Werke auftreten sollen. Alle diese und noch manche andere Fragen würden selbstverständlich nicht ohne Rücksicht auf die gerade im höheren Bürgerschulwesen zur Geltung kommenden individuellen Verschiedenheiten, namentlich auch nicht ohne Rücksicht auf die Lehrzeit der einzelnen Schulen beantwortet werden können.

## § 101.

Wir haben bisher nur von den Schularten, die mit Rücksicht auf das männliche Geschlecht unterschieden werden müssen, gesprochen. Wenn wir jetzt auch die Mädchenschule*) in den Bereich unserer Betrachtung ziehen, so drängt sich an die Spitze

*) Über die auf Mädchenerziehung bezügliche Litteratur vgl. A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II, 4. Aufl., S. 646 und W. J. G. Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, 6. Aufl. des Schwarz-Curtmanschen Werkes, II S. 610. Den dort genannten Schriften müssen hinzugefügt werden: K. von Raumer, Die Erziehung der Mädchen (Geschichte der Pädagogik III, 3. Aufl., S. 450 bis S. 537); E. Flashar, die Artikel „Mädchenerziehung", „Mädcheninstitute", „Mädchenschule" in Schmids Encyklopädie IV. Vgl. auch die von Aug. Vogel auf S. 194 seiner Encyklopädie angegebenen Schriften.

die Frage, ob die Schule für das Mädchen dieselbe Bedeutung neben der Familie habe wie für den Knaben und Jüngling. Es hat nicht an solchen gefehlt, welche die Erziehung des Mädchens, auch die durch den Unterricht, ausschliefslich der Familie und namentlich der Mutter zuweisen wollten, natürlich nicht ohne Hinzunahme von Lehrern, die im Auftrage und vielleicht auch im Kreise der Familie Unterricht in einzelnen Fächern erteilen sollten. Die Unmöglichkeit, einen solchen Vorschlag da zur Ausführung zu bringen, wo den Müttern der gute Wille oder die Befähigung oder, wie dies in den niederen Ständen durchweg der Fall ist, die Zeit dazu fehlt, oder wo die beschränkten Mittel oder die Zahl der am Orte vorhandenen Lehrer die Zuziehung von Privatlehrern verbieten, würde die Mädchenschule wenigstens für einen sehr grofsen Teil der Mädchen zur Notwendigkeit machen. Aber so aufgefafst, würden Mädchenschulen nur Institute der Not sein, und von ihnen könnte da keine Rede sein, wo die Not nicht zur Benutzung von Schulen zwingt. Können wir uns aber jener Auffassung anschliefsen?

Das Mädchen, sagen die Vertreter dieser Ansicht, gehört der Familie an; auf die Familie beschränkt sich seine ganze Thätigkeit; es ist nicht berufen, in gröfserer Gemeinschaft zu wirken. Die Schule für Knaben hat in erster Linie den Zweck, den Knaben zu den Tugenden zu erziehen, welche er dereinst in der menschlichen Gesellschaft, im Gemeinwesen bewähren soll. Diesen Zweck darf die Schule, meint man weiter, dem unmittelbar nur für das Familienleben bestimmten Mädchen gegenüber nicht verfolgen; aber sie kann auch dann, wenn sie dies nicht thut, das Mädchen seinem eigentlichen Berufe leicht entfremden und es mit Ansichten und Gewohnheiten erfüllen, die dem Familiengeiste, in welchem es wirken soll, widersprechen. Darum, schliefst man, werde es von der Schule ferngehalten und seine ganze Erziehung im elterlichen Hause vollendet. Allein die Voraussetzungen, aus welchen diese Forderung abgeleitet wird, sind nicht durchweg zutreffend.

Das Mädchen ist zwar in erster Linie für das Familienleben bestimmt, aber nicht gerade für das Leben in derjenigen Familie, welcher es durch seine Geburt angehört. In dem in einer bestimmten Familie herrschenden Geiste findet sich nur zu oft auch Fehlerhaftes, was nicht von Geschlecht zu Geschlecht forterben soll. Die noch nicht allzulange vergangenen Kriegsjahre konnten uns ferner lehren, wie sich, wenn auch nicht für immer, so doch für aufserordentliche Zeiten und Verhältnisse, der Wirkungskreis der Frau erweitert und ihr ein Feld zum gesellschaftlichen Zusammenwirken mit anderen Frauen eröffnet wird. Auch die im Hause schaffende Frau bedarf wegen der mannigfachen Beziehungen, in welche die Familie und namentlich auch die Kinder zu Fremden treten, der nur im Verkehre mit verschieden gearteten Menschen zu gewinnenden Fähigkeit, die Menschen richtig zu beurteilen. Im Hinblicke auf die Einwirkung, welche das Haus fortwährend von anderen Lebenskreisen empfängt, mufs sie für das, was in diesen vorgeht, ein offenes Auge und lebendige Teilnahme haben; auch im Mädchen sollen die Interessen der Teilnahme für das Wohl und Wehe der Mitmenschen und für die Geschicke des Vaterlandes und eines jeden sittlichen Gemeinwesens geweckt und gepflegt werden. Dies wird dem Unterrichte in vollerem Mafse nur dann gelingen, wenn der Umgang über die engen Grenzen der Familie hinaus erweitert worden ist. Selbst im eigenen Hause kann die Frau oft genug eines starken Charakters nicht entbehren, und auch darum darf ihr in der Jugend die charakterbildende Kraft der Schule nicht entzogen werden*). Nehmen wir hierzu noch alles das, was in § 82 über die Vorzüge des Schulunterrichts vor dem Einzelunterrichte gesagt wurde, so können wir nicht zweifeln, dafs auch für das weibliche Geschlecht die Schule mit ihren Erziehungsmitteln eine pädagogische Notwendigkeit ist.

Zugestehen müssen wir jedoch, dafs Unterricht, Regierung

---

*) Vgl. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik (2. Aufl.) S. 225 f. und Schmids Encyklopädie VII S. 934 Anmerkung.

und Zucht in der Mädchenschule in mancherlei Beziehung anders zur Anwendung kommen als in den Schulen für die männliche Jugend. Über den Unterricht sprechen wir im nächsten Paragraphen. Unter den Mitteln der Regierung wird in der Mädchenschule die Liebe wirksamer sein und darum mehr hervortreten. Die Zucht wird für den von ihr zu veranstaltenden Umgang eine weit sorgsamere Auswahl derer nötig haben, die miteinander verkehren sollen. „Den Knaben", sagt Jean Paul*), „könnte man durch das Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes." Die Mädchen, die dereinstigen Wächterinnen der Sitte, sollten, wie Jean Paul fortfährt, „wie die Priesterinnen des Altertums, nur in heiligen Orten erzogen werden und nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige denn sehen." Die Mädchenschule mufs daher nicht nur vorsichtiger in der Auswahl ihrer Schülerinnen, sondern auch sorgsamer in der Aufsicht sein als die Knabenschule. Wie das Mädchen sich dem Lehrer, den es achtet, vertrauensvoller hingiebt als der Knabe, so verlangt es umgekehrt, sich nicht nur als Glied eines Ganzen, sondern als Individuum mit besonderer Hingabe des Erziehers behandelt zu sehen. Darum mufs die Zahl der Schülerinnen in den einzelnen Klassen einer Mädchenschule kleiner sein als in denen der Knabenschule; ist es doch auch nur unter dieser Voraussetzung möglich, das Schulleben in Übereinstimmung mit des Mädchens gegenwärtiger und künftiger Stellung nach dem Vorbilde der Familie zu gestalten.

## § 102.

Der Mittelpunkt und das Hauptgewicht der Schulthätigkeit liegt, wie in jeder Schule, so auch in der Mädchenschule im Unterrichte. Auf diesen also werden wir näher eingehen müssen, wenn wir die Mädchenschule in ihrer Besonderheit bestimmter auffassen wollen. Dazu aber ist es unerläfslich, dafs wir uns das-

---

*) Levana § 91. Vgl. über die weibliche Erziehung überhaupt Levana, § 75 bis § 101.

jenige vergegenwärtigen, was wir in § 73 über die Natur des weiblichen Geschlechts gesagt haben.

Wir haben bei der Besprechung der Schularten zunächst nur die männliche Jugend ins Auge gefafst, um erst zum Schlusse diejenigen Modifikationen zu besprechen, welche die weibliche Natur für die Mädchenschulen verlangt. Ein solches Verfahren kann aber nicht den Sinn haben, als ob das männliche Wesen dem Ideale des Menschlichen näher käme als das weibliche, als ob der Erzieher deshalb die Aufgabe hätte, die Eigentümlichkeiten des weiblichen Geschlechts nach Möglichkeit aufzuheben, dem Mädchen das anzubilden, was das männliche Geschlecht vor dem weiblichen angeblich voraushätte. Solch ein Unternehmen wäre nichts als ein Versuch, das Mädchen um den Schmuck der Weiblichkeit zu bringen und es in Widerspruch zu setzen mit seiner ihm angeborenen Natur. Wie sich in jedem einzelnen Menschen das menschliche Wesen individuell gestaltet und das Ideal der Humanität nicht nur die allen Individuen gemeinsamen Merkmale enthält, sondern sich aus dem zusammensetzt, was in den Individuen ideal ist, d. h. absoluten Wert hat, so bilden auch das Ideal des Mannes und das des Weibes zusammen erst den idealen Menschen. Der Erzieher des Mädchens hat zwar die Pflicht, die Individualität des Menschen, soweit es ihm möglich, von dem zu befreien, was dem ethischen Ideale des Menschen widerspricht; aber er mufs die Weiblichkeit im Mädchen schonen, nicht ihm anbilden, was unweiblich ist. Wenden wir dies auf den Unterricht in den verschiedenen Lehrfächern an, so wird sich namentlich folgendes ergeben*).

Der Religionsunterricht wird jede Systematik der Glaubens- und der Sittenlehre vermeiden; er wird dagegen, das geschichtliche Element betonend, Personen von reiner Frömmigkeit und hoher Tugend vorführen und Bilder wahrhaft religiöser Gemeinschaften geben. Er wird die religiöse Erkenntnis nicht um

---

*) Vgl. Friedr. Ueberweg, Die Entwickelung des Bewufstseins durch den Lehrer und Erzieher S. 31 f.

ihrer selbst willen, sondern als die Grundlage religiöser Teilnahme bilden, aber auch nie vergessen, dafs jene für diese eine unentbehrliche Grundlage ist, dafs die religiösen Gefühle, wenn die ihnen zu Grunde liegende Erkenntnis nicht fest begründet ist, vergehen, sobald die Skepsis oder der Materialismus sie im Leben zu erschüttern suchen.

Der Geschichtsunterricht auch der Mädchenschule wird auf lebendige Anschauungen, namentlich von Personen, auf möglichst eingehende Schilderungen einzelner Begebenheiten oder hervorragender, für die Entwickelung des Menschlichen besonders einflufsreicher Zeitabschnitte und auf die Kultur- und namentlich auch auf eine durch alle möglichen Anschauungsmittel unterstützte Kunstgeschichte ein gröfseres Gewicht legen als auf die Verhältnisse und die Entwickelung der Staaten, ihre Verfassungen und ihre inneren und äufseren Kämpfe. Er wird um der Anschaulichkeit willen den Schauplatz der Ereignisse und die Wohnstätten geschichtlicher Personen möglichst genau zu schildern suchen und daher die Geschichte in enge Verbindung mit der Geographie setzen und mit dieser wiederum von Anfang an den naturkundlichen Unterricht verknüpfen. Die Geographie wird, je mehr es auf lebendige Anschauung ankommt und je tiefer im Mädchen das Heimatsgefühl begründet werden mufs, von einer genauen und liebevoll gepflegten Heimatskunde ausgehen. An sie schliefst sich am natürlichsten nicht nur die sogenannte Naturgeschichte, soweit sie Einheimisches betrifft, sondern auch dasjenige an, was von Witterungs- und Himmelserscheinungen auf der entsprechenden Stufe zur Behandlung kommen kann und was auf späteren Stufen zum Anknüpfungspunkte für eine Belehrung über solche physikalische und chemische Erscheinungen wird, welche auch dem weiblichen Geschlechte teils wegen ihres allgemein menschlichen, teils wegen ihres speziell weiblichen Interesses nicht unbekannt bleiben dürfen. Bei dem gesamten naturkundlichen Unterrichte, namentlich bei dem in der Naturgeschichte und in der Geographie, werden die ästhe-

tische und die poetische Naturanschauung in besonders starkem Maſse ihr Recht verlangen.

In der Geschichte wird wegen seiner Bedeutung für Kunst und Poesie das Altertum von hervorragender Wichtigkeit sein; insbesondere aber muſs die vaterländische Geschichte und Litteratur in den Vordergrund treten. Was diese Litteratur betrifft, so kann es nicht die Aufgabe der Mädchenschule sein, eine zusammenhängende Litteraturgeschichte zu lehren; sie hat vielmehr in diejenigen Schriftwerke einzuführen, welche den von dem übrigen Unterrichte angeregten Interessen reiche Nahrung geben, welche zur Veredelung des Herzens und zur Hervorrufung geistigen Genusses dienen. Es leuchtet von selbst ein, daſs das Verständnis derselben bedingt ist durch Einsicht in ihren Zusammenhang mit den litterarischen und überhaupt den geistigen Bestrebungen der Zeiten, in denen sie entstanden sind, so daſs die Schülerinnen durch die Erklärung der in der Schule zur Behandlung kommenden Schriftwerke von selbst auch mit dem Wichtigsten aus der Geschichte unserer Litteratur vertraut werden. Sie sollen sich dabei nicht aneignen, was der Lehrer vorträgt, namentlich nicht die Urteile über Werke, die sie nicht oder wenigstens nicht vollständig unmittelbar kennen gelernt haben, sondern müssen selbstthätig sein, selbst lesen, selbst urteilen, selbst dasjenige zusammenfassen, was sie in der Geschichte und bei der Lektüre gleichzeitiger und vorhergehender Schriftwerke gelernt haben.

Inwieweit soll sich nun im Mädchenunterrichte mit der Lektüre der reine Sprachunterricht verbinden? Grammatik im systematischen Zusammenhange zu lehren, kann uns im Hinblicke auf das über die weibliche Natur Gesagte nicht beikommen. Daraus aber werden wir nicht folgern, daſs jede grammatische Besprechung des Lehrstoffes ausgeschlossen werden müsse. Der Sprachunterricht soll zum Verständnisse dessen führen, was in der betreffenden Sprache geschrieben ist oder gesprochen wird, und zum Ausdrucke der eigenen Gedanken in dieser Sprache befähigen. Es ist gewiſs wahr, daſs, je mehr die eigentlich weibliche Art zu denken sich entwickelt, desto mehr die Neigung der

jungen Mädchen sich von der grammatischen Betrachtung der Sprache abwendet*); aber bei dem, was wir fordern, handelt es sich auch nicht um eine grammatische Betrachtung der Sprache, sondern des in dieser Sprache Geschriebenen. Man zeige den Mädchen nur, wie von dem Bau der Sätze, von der Wahl und Stellung der Worte, von der Interpunktion der Sinn des Geschriebenen abhängt, wie durch die unbedeutendsten Änderungen in diesen Dingen die feinsten Unterschiede der Gedanken ausgedrückt werden können, wie viel tiefer derjenige den Gedanken des Schriftstellers erfafst, der auf diese Dinge zu achten und sie zu deuten weifs, und man wird nicht nur auf ihr entgegenkommendes Interesse rechnen können, sondern auch sehen, wie sie mit feinem Sinne einzudringen verstehen in die Nuancierungen der Gedanken, welche in der sprachlichen Form ihren Ausdruck finden. Man wird so das ihnen eigene Sprachgefühl erheben zu einem Verständnisse nicht der Sprache im allgemeinen, sondern des sprachlichen Ausdruckes im vorliegenden Falle; man wird ihnen die Befähigung geben, in ihren eigenen Aufsätzen dies Verständnis anzuwenden.

Was diese eben erwähnten Aufsätze anlangt, so mufs die Wahl der für sie zu stellenden Aufgaben nach anderen Prinzipien erfolgen als bei Knaben. Jean Paul**) dürfte nicht unrecht haben, wenn er für die Mädchen-Aufsätze die objektive und abstrakte Abhandlung verwirft und die mehr subjektiv und konkret verfahrenden Briefe und Tagebücher empfiehlt.

Wir haben noch nicht vom Unterrichte in fremden Sprachen geredet, dem wir in unseren höheren Töchterschulen so viel (oft genug zu viel) Zeit und Kraft zugewendet finden. Nach dem in § 94 Gesagten dürfen wir hierüber kurz sein. Dafs den Mittelpunkt des französischen Schulunterrichts***) nur die Lektüre

---

*) E. Flashar im Artikel „Mädchenschule“ in Schmids Encyklopädie (2. Aufl.) IV S. 807.

**) Levana § 96.

***) Vgl. oben § 83.

bilden darf, glauben wir nicht erst beweisen zu müssen. Alle die Bedenken, welche sich bei der Auswahl der Lektüre aus der französischen Litteratur schon für die männliche Jugend regen, treten in verstärktem Mafse hervor, wenn es sich um die Lektüre der weiblichen Jugend handelt, und alles, was der englischen Litteratur in dieser Beziehung dort den Vorrang sichert, thut es hier in noch höherem Grade. Es ist mit Recht hervorgehoben worden*), dafs die englische Litteratur sich insbesondere der weiblichen Bildung vermöge der zarten und innigen Empfindung mehr anschliefse als die französische, deren schimmernder Witz und Glanz nicht immer der Reinheit und Einfalt des Gemütes fromme. Es kann uns daher nicht zweifelhaft sein, dafs der Beschäftigung mit der stammverwandten englischen Litteratur beim Mädchenunterrichte der Vorzug gebühre, obwohl wir teils wegen des Einflusses, den Frankreich lange Zeit auf die deutsche Kultur ausgeübt hat, teils gerade um des Gegensatzes willen, in welchem das romanische Französische in Litteratur und Sprache zum Deutschen steht, auch beim Mädchen den Unterricht im Französischen beibehalten wissen wollen, um dadurch das Verständnis deutschen Wesens sowie deutscher Litteratur und Sprache zu vertiefen.

Es bleibt uns noch übrig, derjenigen Fächer zu gedenken, die sich nach § 24 dem naturkundlichen Unterrichte anreihen. Dafs demonstrierende Mathematik der Mädchenschule fernbleiben mufs, ist ebenso klar wie die Notwendigkeit eines auf die Anschauung begründeten geometrischen Unterrichts und der Übung im Rechnen, namentlich im Kopfrechnen, in welchem ja die Mädchen oft, wenn die Aufgaben ihrem Gedankenkreise angehören und daher auch nicht ein Rechnen mit zu grofsen Zahlen verlangen, eine wahre Virtuosität zeigen. Der geometrische Anschauungsunterricht wird sich am naturgemäfsesten mit dem Zeichenunterrichte verbinden, da ja nirgends beim Mädchen die Rücksicht auf die Schönheit der Formen, für welche der Unterricht im Zeichnen den Geschmack zu bilden hat, aus dem

*) E. Flashar a. a. O. S. 811.

Auge verloren werden darf. In ähnlicher Weise soll der Turnunterricht*) den Geschmack für die Schönheit in der Körperhaltung pflegen und den körperlichen Organen die Befähigung geben, dem Geschmacksurteile zu entsprechen. Neben dieser pädagogischen Aufgabe hat der Turnunterricht auch der Mädchenschule freilich noch die andere, der Gesundheit und Kräftigung des Körpers zu dienen.

Die zartere Organisation des weiblichen Körpers bedingt es auch, dafs die Zeit, welche die Schule für sich, d. h. für den Unterricht und die schon wegen des notwendigen Zusammenhangs zwischen Schule und Haus nicht zu entbehrenden Schularbeiten in Anspruch nimmt, bei Mädchen geringer sein mufs als bei Knaben. Diese Forderung mufs um so entschiedener gestellt werden, je mehr Ansprüche die Familie gerade an die Mädchen zu machen hat; denn, für das Familienleben bestimmt, sollen sie von früh an diesem zugeführt und nicht gewöhnt werden, den Schwerpunkt ihres Denkens und Strebens in einen der Familie fremden Lebenskreis zu verlegen. Die Bildung für die häuslichen Geschäfte läfst sich nicht in die Zeit nach der Entlassung aus der Schule verschieben. Wir rechnen zu diesen Geschäften nicht nur die Hülfe, welche das Mädchen der Mutter und den Geschwistern von früher Jugend an zu leisten sich gewöhnen mufs — übrigens auch eins der besten Mittel gegen den gesundheitsschädlichen Einflufs des Sitzens in der Schule —, sondern auch die ebenfalls dem Bedürfnisse des Hauses dienenden sogenannten weiblichen Handarbeiten, welche Sache des Einzelunterrichts, nicht des Schulunterrichts sind und nur darum mit dem letzteren verbunden werden dürfen, weil nicht jede Mutter Zeit und Fähigkeit besitzt, hierin die Lehrerin ihrer Tochter zu sein, und weil der Unterricht in ihnen sich so erteilen läfst, dafs er der Bildung des Umgangs zu dienen imstande ist.

In allem, was wir bisher über den Unterricht in der Mädchen-

---

*) M. Klofs, Die weibliche Turnkunst, Leipzig 1855; A. Lange, Artikel „Leibesübungen" in Schmids Encyklopädie IV.

schule gesagt haben, schwebte uns eine solche Schule vor, die nicht an das Notwendige gebunden ist; wir hatten die höhere Mädchenschule im Auge, nicht die Volksschule für Mädchen, in welcher das für jene Geltende in ähnlicher Weise beschränkt werden mufs, wie dies in der Volksschule für Knaben den höheren Schulen gegenüber nötig war.

Es bleibt ein nicht hoch genug anzuschlagender Vorzug der Mädchenschulen, dafs sie, unbeirrt durch die pädagogisch unberechtigten und doch sich so oft zur Geltung bringenden Ansprüche des künftigen Berufes, nur darnach streben können, der Individualität ihrer Zöglinge ein dem ethischen Ideale, welches dem Erzieher als Zweck seiner Thätigkeit vorschwebt, entsprechendes Gepräge zu geben.

# Register.

(Die Ziffern bezeichnen die Seiten.)

## A. Ä.



## B.

## I. J.



## K.



## L.

## M.



## N.



## O.



## P.

## T.



## U. Ü.

**V.**



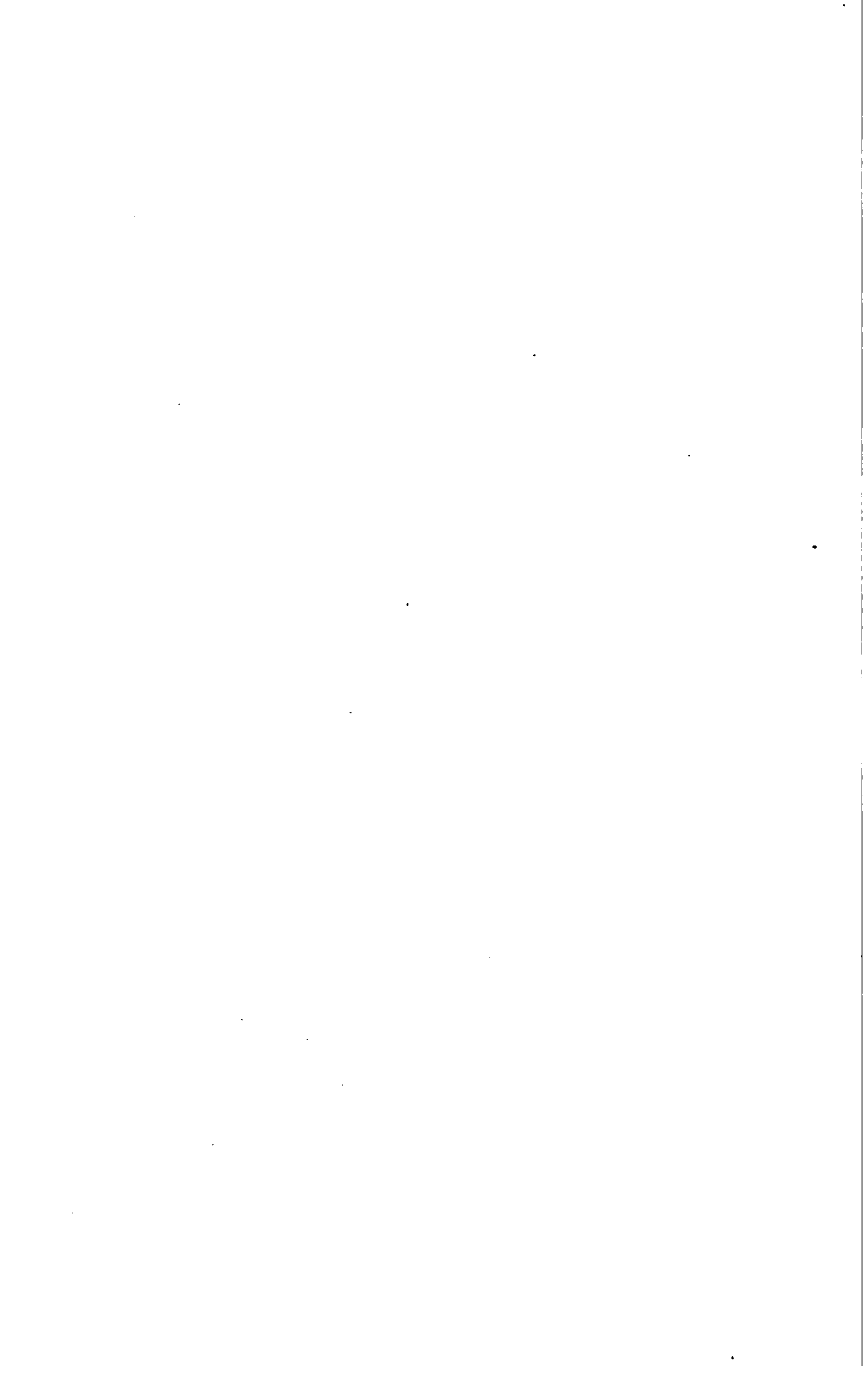
**W.**



**Z.**

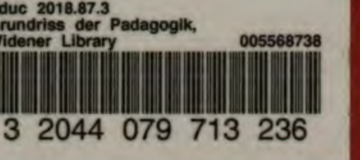


Druck von G. Bernstein in Berlin.








duc 2018.87.3
rundriss der Padagogik,
Videner Library
005568738
3 2044 079 713 236